Verhaltensauffälligkeiten von griechischen Schülern aus der Sicht ihrer Lehrer

Inaugural – Dissertation

zur Erlangung des Doktorgrades

der Philosophischen Fakultät

der Universität Düsseldorf

vorgelegt von

Georgios Dimou

aus Vassilika, Griechenland

Düsseldorf 1979

Digitized by the Internet Archive
in 2026

https://archive.org/details/IA41544323_0027

Verhaltensauffälligkeiten von griechischen Schülern aus der Sicht ihrer Lehrer

I n a u g u r a l - D i s s e r t a t i o n
zur Erlangung des Doktorgrades
der Philosophischen Fakultät
der Universität Düsseldorf

vorgelegt von
Georgios Dimou
aus Vassilika, Griechenland

Düsseldorf 1979

UNIV.
LEIDEN
BIBL.

Gedruckt mit Genehmigung der
Philosophischen Fakultät der
Universität Düsseldorf

Referent: Prof. Dr. Volker Krumm

Koreferent: Prof. Dr. Gerhard Wehle

Tag der mündlichen Prüfungen:
10. Dezember 1979
11. Dezember 1979
20. Dezember 1979

D 61

Inhaltsverzeichnis

Theoretischer Teil 1

1. Ausgangspunkt und Fragestellung der Arbeit 1

1.1. Einführung 1

1.2. Zum Begriff auffälligen bzw. abweichenden Verhaltens 3

1.3. Spezifische Bedingungen in den griechischen Klassen 7

1.4. Explikation der Fragestellung 13

2. Grundlegende sozialpsychologische Theorieansätze 23

2.1. Situationserfassung - soziale Wahrnehmung 24

2.1.1. Die Hypothesen- bzw. Erwartungstheorie 24

2.1.2. Personenwahrnehmung 27

2.2. Situationserklärung - die Wahrnehmung von Kausalität 31

2.2.1. Naive Verhaltenstheorie 31

2.2.2. Implizite Persönlichkeitstheorie 33

2.2.3. Kausalattribuierung 37

2.3. Relevanz dieser theoretischen Konzepte für diese empirische Untersuchung 40

2.4. Das Konzept der Pädagogischen Verhaltensmodifikation 41

2.4.1. Die Verhaltensmodifikation 41

2.4.2. Die Anwendung der Verhaltensmodifikation im Unterricht 43

2.4.3. Grundlagen der Verhaltensmodifikation 44

2.4.3.1. Das klassische Konditionieren 45

2.4.3.2. Das operante Konditionieren 45

2.4.3.2.1. Abbau von Verhaltensüberschüssen 47

2.4.3.2.2. Aufbau von Verhaltensweisen 48

2.4.3.3. Das Lernen am Modell (Imitationslernen oder Beobachtungslernen) 49

2.4.4. Vorgehensweise der Verhaltensmodifikation 52

2.4.4.1. Funktionale Analyse des Verhaltens 52

2.4.4.2. Die Erhebung der Grundrate und das Aufstellen der Therapieziele 55

2.4.4.3. Interventionsplanung und Erfolgskontrolle 56

2.4.5. Stellenwert der Verhaltensmodifikation bei den griechischen Lehrern im Hinblick auf die Beseitigung auffälligen Schülerverhaltens 57

Methodischer Teil 59

3. Die Untersuchungsmethode 59

3.1. Wahl der Untersuchungsmethode 59

3.1.1. Die Befragung 60

3.1.1.1. Die Konstruktion der Fragebögen 61

3.1.1.1.1. Voruntersuchung 61

3.1.1.1.2. Zum Fragebogen 62

3.2. Die Stichprobe 63

3.3. Die Durchführung 65

3.4. Gütekriterien der Messung 65

Empirischer Teil 67

4. Schülerverhaltensauffälligkeiten 67

4.1. Problemschüler in den griechischen Klassen 67

4.2. Der auffälligste Schüler 68

4.2.1. Das auffälligste Verhalten 74

4.3. Vergleich von Lehreraussagen hinsichtlich der Lehrer- bzw. Schülermerkmale 77

4.3.1. Vergleich von Lehreraussagen hinsichtlich der Lehrermerkmale 78

4.3.1.1. Das Lehrergeschlecht 78

4.3.1.2. Vergleiche hinsichtlich der Dienstjahre 83

4.3.2. Vergleiche von Lehreraussagen hinsichtlich der Schülermerkmale 85
4.3.2.1. Das Schülergeschlecht 85
4.3.2.2. Die Versetzungsgeschichte des Schülers 93
4.3.2.3. Die Versetzungssituation des Schülers 97
4.4. Das Lehrerkonzept über Schülerprobleme 101
5. Zusammenhänge zwischen Erklärungen, Lehrermerkmalen und Schülermerkmalen 109
5.1. Lehrererklärungen 109
5.2. Vergleich von Lehrererklärungen hinsichtlich der Lehrermerkmale 113
5.2.1. Das Lehrergeschlecht 114
5.2.2. Lehrerdienstjahre 117
5.3. Vergleich von Lehrererklärungen hinsichtlich der Schülermerkmale 119
5.3.1. Das Schülergeschlecht 120
5.3.2. Die Versetzungsgeschichte des Schülers 122
5.3.3. Die Versetzungssituation des Schülers 125
5.4. Das Erklärungskonzept der Lehrer 129
6. Lehrermaßnahmen 135
6.1. Die drei wirksamsten Maßnahmen 138
6.2. Vergleiche hinsichtlich der Lehrermaßnahmen 143
6.2.1. Vergleiche von Lehrermaßnahmen hinsichtlich der Lehrermerkmale 143
6.2.1.1. Das Lehrergeschlecht 143
6.2.1.2. Dienstjahre des Lehrers 145
6.2.2. Vergleiche von Lehrermaßnahmen hinsichtlich der Schülermerkmale 148
6.2.2.1. Das Schülergeschlecht 148
6.2.2.2. Die Versetzungsgeschichte des Schülers 150
6.2.2.3. Die Versetzungssituation des Schülers 152
6.3. Das Maßnahmenkonzept der Lehrer 154

7. Vergleiche hinsichtlich der Verhaltensauffälligkeiten 157

7.1. Vergleiche der Lehrererklärungen 158

7.2. Vergleiche der Lehrermaßnahmen 163

7.3. Der Zusammenhang zwischen Erklärungen und Maßnahmen 167

8. Zusammenfassende Diskussion der Ergebnisse und Folgerung 169

Anhang 176

Literaturverzeichnis 239

Lebenslauf

Erklärung

Verzeichnis der Abbildungen und Tabellen

Abb. 1: Häufigkeitsverteilung der Lehreräußerungen hinsichtlich der Problemverhaltensweisen 18

Abb. 2: Häufigkeitsverteilung der Lehreräußerungen hinsichtlich der Ursachen von Schülerproblemverhaltensweisen 19

Abb. 3: Häufigkeitsverteilung der Lehreräußerungen hinsichtlich möglicher und/oder durchgeführter Maßnahmen 21

Abb. 4: Das Modell der Personenwahrnehmung nach WARR und KNAPPER 28

Tab.1a: Häufigkeit der griechischen Lehrer hinsichtlich der Klassen, in denen sie als Klassenlehrer oder als Lehrer ihre meisten Unterrichtsstunden abhalten 63

Tab.1b: Absolute Häufigkeiten der Lehrermerkmale 64

Tab. 2: Ergebnisse der Lehreraussagen über Schülerverhaltensauffälligkeiten 69 -71

Tab. 3: Häufigkeitsverteilungen des auffälligsten Schülerproblemverhaltens 75/76

Tab. 4: Ergebnisse der Vergleiche von Lehreraussagen über Problemschüler hinsichtlich des Lehrergeschlechts 81/82

Tab. 5: Ergebnisse der Lehreraussagen hinsichtlich des Dienstgrades 86/87

Tab. 6: Qualitative Unterschiede von Auffälligkeiten hinsichtlich des Schülergeschlechts 88

Tab. 7: Ergebnisse der Vergleiche von Lehreraussagen über Problemschüler: Jungen und Mädchen 90/91

Tab. 8: Ergebnisse der Lehreraussagen bezüglich der Versetzungsgeschichte des Problemschülers 95/96

Tab. 9: Ergebnisse der Lehreraussagen hinsichtlich der Versetzungssituation des Problemschülers 99/100

Tab.10: Cluster I - Interkorrelationsmatrix für das Cluster Arbeits- und Leistungsfähigkeit 104

Tab.11: Cluster II - Interkorrelationsmatrix des Clusters "Verletzung der Klassenordnung" 105

Tab.12: Cluster III - Interkorrelationsmatrix des Clusters "Aggressivität" 106

Tab. 13: Cluster IV - Interkorrelationsmatrix des Clusters "Moral und Zurückgezogenheit (soziales Verhalten)" 107

Tab. 14: Ergebnisse der Lehreraussagen über Erklärungen von Schülerproblemen 110/111

Tab. 15: Ergebnisse der Lehrererklärungen über Schülerprobleme hinsichtlich des Lehrergeschlechts 116/117

Tab. 16: Ergebnisse der Lehrererklärungen über Schülerprobleme hinsichtlich der Lehrerdienstjahre 118

Tab. 17: Ergebnisse der Lehrererklärungen hinsichtlich des Schülergeschlechts 121/122

Tab. 18: Ergebnisse der Lehrererklärungen hinsichtlich der Versetzungsgeschichte des Problemschülers 123/124

Tab. 19: Ergebnisse der Lehrererklärungen über Schülerprobleme hinsichtlich der Versetzungsgeschichte des Schülers 126/127

Tab. 20: Cluster I - Interkorrelationsmatrix des Clusters "Begabung bzw. Persönlichkeitseigenschaften" (interne Variablen des Schülers) 130

Tab. 21: Cluster II - Interkorrelationsmatrix des Clusters "Familie" (externe personelle Variablen) 131

Tab. 22: Cluster III - Interkorrelationsmatrix des Clusters "soziale Umwelt (externe personelle Variablen bzw. Lehrerverhalten)" 132

Tab. 23: Cluster IV - Interkorrelationsmatrix des Clusters "Bedingungen in Schule und Unterricht" 133

Tab. 24: Ergebnisse der angewandten Maßnahmen zur Beseitigung von Schülerproblemen 136/137

Tab. 25: Absolute Häufigkeiten der drei wirksamsten Maßnahmen 139/140

Tab. 26: Ergebnisse der Lehrermaßnahmen hinsichtlich des Lehrergeschlechts 144

Tab. 27: Vergleich der Maßnahmen hinsichtlich der Lehrerdienstjahre 147

Tab. 28: Ergebnisse der Lehrermaßnahmen hinsichtlich des Schülergeschlechts 149

Tab. 29: Ergebnisse der Lehrermaßnahmen hinsichtlich der Versetzungsgeschichte des Problemschülers 151

Tab. 30: Ergebnisse der Lehrermaßnahmen hinsichtlich der Versetzungssituation des Problemschülers 153

Tab.31a: Interkorrelationsmatrix der Tendenzen repressiver Maßnahmen und der zwei dazugehörigen Clustern 155

Tab.31b: Interkorrelationsmatrix der Tendenzen nicht-repressiver Maßnahmen und der zwei dazugehörigen Clustern 155

Tab. 32: Ergebnisse der Lehrererklärungen hinsichtlich der Dimensionen von Schülerproblemen 159/160

Tab. 33: Ergebnisse der Erklärungen hinsichtlich der Dimensionen der Verhaltensauffälligkeiten 162

Tab. 34: Vergleich der Maßnahmen bezüglich der Dimensionen der Verhaltensauffälligkeiten 164/165

Tab. 35: Vergleich der Maßnahmen aufgrund der Verhaltensdimensioen 166

Tab. 36: Interkorrelationsmatrix der Erklärungen und Maßnahmen 168

Anhang

Tab. 1: Häufigkeiten der Schüler bzw. Problemschüler der untersuchten griechischen Klassen 176

Tab. 2: Häufigkeiten der Merkmale des/der auffälligen Schülers/Schülerin 176

Tab. 3: Vergleich der Lehreraussagen hinsichtlich des Lehrergeschlechtes bei Konstanthaltung des Schülergeschlechtes 177/178

Tab. 4: Vergleich der Lehreraussagen über Schülerprobleme bezüglich des Lehrergeschlechts bei Eleminierung der Versetzungsgeschichte des Schülers 179

Tab. 5: Vergleich der Lehreraussagen hinsichtlich des Lehrergeschlechts bei Konstanthaltung der Schülerversetzungssituation 180

Tab. 6: Ergebnisse der Vergleiche hinsichtlich der Lehrerdienstjahre bei Konstanthaltung des Schülergeschlechts 181/182

Tab. 7: Vergleich der Dienstjahre bei Konstanthaltung der Schülerversetzungsgeschichte 183

Tab. 8: Ergebnisse der Vergleiche hinsichtlich der Dienstjahre bei Eleminierung der Schülerversetzungssituation 184

Tab. 9: Ergebnisse des erzielten Erfolges durch die drei wirksamsten Maßnahmen 185

Tab.10: Ergebnisse des erfahrenen Erfolges durch die drei wirksamsten Maßnahmen 186

Tab.11: Ergebnisse der Begründung des Erfolgs durch die drei wirksamsten Maßnahmen 186

Tab. 12: Ergebnisse der Anwendungsentscheidung bzw. -dauer der drei wirksamsten Maßnahmen 187

griechischer Fragebogen 188

deutscher Fragebogen 209

Theoretischer Teil

1. Ausgangspunkt und Fragestellung der Arbeit

1.1. Einführung

Es wird kaum einen Lehrer geben, der nicht hin und wieder in Gesprächen mit Eltern oder Kollegen über Schwierigkeiten mit bestimmten Schülern seiner Klasse klagt. Fordert man Lehrer auf, über solche "problematischen Schüler" zu berichten, so wird deutlich, daß sie in der Regel eine große zusätzliche Belastung für den Lehrer darstellen, sei es, weil sie durch ständiges Zwischenrufen seine Nerven strapazieren oder durch ein langsames Lerntempo den Unterrichtsablauf hemmen. Die Vielfalt möglicher störender Schülerverhaltensweisen (vgl. JEHLE 1978 I, 128f) sowie ihren Einfluß auf den Unterrichtsablauf wird man Pädagogen kaum erläutern müssen.

Begriffe wie "Disziplonlosigkeit", "Problemkind" oder "Verhaltensauffälligkeit" spielen in diesem Zusammenhang eine große Rolle, und dieses Thema hat sich einen festen Platz in der öffentlichen und wissenschaftlichen Schuldiskussion erobert.

Verhaltensauffälligkeiten von Schülern im Unterricht werden gewöhnlich global in zwei Bereiche unterschieden: in Lernschwierigkeiten auf der einen und Disziplinprobleme auf der anderen Seite. Lernprobleme umfassen solche Schülerverhaltensweisen, die ein Erreichen der vom Lehrer intendierten fachlichen Lehrziele behindern oder unmöglich machen, beziehen sich also auf den "Unterrichtsstoff", während der Begriff der Disziplinprobleme gewöhnlich auf Störungen im

Sozialverhalten bezogen wird (die freilich auch ein Erreichen der Lehrziele in Frage stellen können).

Die Möglichkeit zu unterrichten sowie die Beziehung des Lehrers zu seiner Klasse wird durch beide Formen von Verhaltensauffälligkeiten stark belastet, auch wenn es nur einige wenige Schüler sind, die "stören". So stellt die Beschäftigung mit Schülerauffälligkeiten im Unterricht für den Lehrer über seine "gewöhnlichen"Tätigkeiten hinaus eine besondere Aufgabe und Herausforderung dar, die großes Können und pädagogisches Geschick verlangt.

Häufig wird das Vorhandensein von Verhaltensauffälligkeiten ausschließlich als eine negative, lästige Sache betrachtet, die dem Lehrer nichts als Ärger einbringt und ihn von seiner "eigentlichen" Aufgabe ablenkt. So betrachten manche Pädagogen auffälliges Schülerverhalten ausschließlich als eine persönliche Bedrohung und als Gefährdung des Unterrichts, als Lässigkeit, Unfähigkeit oder mangelnde Anstrengung des Schülers (vgl. HÖHN 1967, 105; BRUSTEN/HURRELMANN 1974^2, 22). Eine solche Sichtweise, die aus den Augen verliert, daß auffälliges Verhalten vielfach für den betreffenden Schüler selbst ein Problem darstellt, führt wohl zudem zwangsläufig zu Maßnahmen, die das Problem eher verstärken als lösen (vgl. z.B. BEGEMANN 1970, 23; PIONTKOWSKI 1976, 203).

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wird im Anschluß an SIGRELL (1971, 13f) das Vorhandensein von Verhaltensproblemen als ein Hinweis auf die "... hochgradige Erziehungsbedürftigkeit ..." und ".. prinzipielle Abhängigkeit des Menschen von der Erziehung .." betrachtet, die zwar - zugestandenermaßen - häufig eine lästige, nichtsdestoweniger jedoch notwendige, zentrale und verantwortungsvolle Aufgabe darstellt.

Der Lehrer wird hier als von der Gesellschaft beauftragte, kompetente Erziehungsperson betrachtet, die zur

Bewältigung auch solcher Aufgaben eingesetzt und allgemein mit recht großer Machtverfügbarkeit ausgestattet ist. Lehrer haben die Möglichkeit, Belohnungen und Strafen auszuteilen, sollen durch ihre Ausbildung Wissen bzw. Fachkompetenz besitzen und verfügen über die Legitimation, Entscheidungen zu treffen und Schüler zu beurteilen (vgl. BACKMAN/SECORD 1972, 110f).

Aufgrund dieser umrissenen Aufgaben und Kompetenzen des Lehrers wird er stets als Ansatzpunkt gesehen, wenn es darum geht, Verhaltensauffälligkeiten von Schülern zu beheben oder Probleme in der Interaktion von Schülern und Lehrer zu beseitigen (ungeachtet der Tatsache, ob solche Schwierigkeiten ihren Anfang beim Schüler nahmen oder beim Lehrer). Da er die verantwortliche Person ist, wird also angenommen, daß die Existenz von problematischem Schülerverhalten "... im pädagogischen Handeln des Lehrers begründet .." ist (SCHLEE 1975, 170f).

Daß eine derartige Sichtweise - freilich im Zusammenhang mit der Beherrschung einer zuverlässigen pädagogischen Technologie - plausibel und nicht unrealistisch ist, zeigen zahlreiche Arbeiten, in denen Lehrer theoretische Kenntnisse und ein praktisches Training in "Pädagogischer Verhaltensmodifikation" erhielten. Auf diese Weise waren sie in der Lage, Lern- und Disziplinprobleme in ihren Klassen auf verantwortungsvolle und auch für die Schüler befriedigende Weise zu lösen (vgl. z.B. DÜRRSCHMIDT 1977; FABER-DÜRRSCHMIDT 1977; KOBLITZ-TANK 1977; DRUYEN 1978; JEHLE/KRUMM/KOBLITZ 1979).

1.2. Zum Begriff auffälligen bzw. abweichenden Verhaltens

Da Begriffe wie "Problemverhalten", "Verhaltensauffälligkeit", "abweichendes Verhalten" etc.[1)] für die

---

[1] Diese sowie einige andere Bezeichnungen (Disziplinprobleme, auffälliges Verhalten etc.) werden hier

vorliegende Arbeit von zentraler Bedeutung sind, sollen hier zunächst einige wichtige theoretische Ansätze zum Problem abweichenden Verhaltens skizziert werden, um daraus eine für den Gegenstand dieser Arbeit geeignete Definition zu gewinnen.

Der Begriff "abweichendes Verhalten" wird in den Sozialwissenschaften auf unterschiedlichste Weise verstanden und definiert. Stets wird dabei ein Kriterium festgelegt, an dem gemessen wird, ob ein bestimmtes gegebenes Verhalten als abweichend bezeichnet werden kann oder nicht. Die Beliebigkeit bei der Bestimmung dieses Kriteriums ist die Ursache für die Vielfalt der theoretischen Ansätze und damit auch für die Widersprüchlichkeit verschiedener Definitionen.

Probleme bei der Auswahl einer akzeptablen Definition ergeben sich aus der Tendenz mancher Ansätze, sehr globale und allgemeine Kriterien zugrundezulegen, so daß ihr Begriff abweichenden Verhaltens als sehr unspezifisch erscheint, andere Ansätze wiederum verursachen durch ihre zu große Spezifikation Übertragungsprobleme auf den Gegenstand der Arbeit: das Gebiet unterrichtlichen Verhaltens.

(a) Der juristische Ansatz

Der juristische Ansatz geht von den Normen des Strafgesetzbuches aus und bestimmt somit abweichendes Verhalten als eine Verletzung des Strafgesetzes. Obwohl eine solche Definition plausibel ist, erscheint sie sehr allgemein und unpräzise. Da die Vorschriften des Strafgesetzes nicht eindeutig formuliert sind, können viele Verhaltensweisen nicht eindeutig zugeordnet werden (vgl. OPP 1974, 38). Vor allem sind die Vorschriften des Straf-

---

synonym verwendet, der Begriff "abweichenden Verhaltens" ist in der wissenschaftlichen Diskussion geläufig.

gesetzbuches nicht so weit, daß damit alle Bereiche der Aktivität von Personen erfaßt werden können - abweichende Verhaltensweisen von Schülern im Unterricht dürften nur in Ausnahmefällen dadurch charakterisiert werden.

(b) Der statistische Ansatz

Bei diesem Ansatz wird der mittlere Streuungswert von bestimmten Verhaltensweisen einer Gruppe oder der Gesellschaft als Kriterium zur Bestimmung abweichenden Verhaltens gewählt. In Abhängigkeit von den Extremen werden Grenzen gesetzt, bei deren Überschreitung eine Abweichung konstatiert wird(vgl. DREITZEL 1972, 62f).

Diese an sich präzise Definitionsmöglichkeit ist mit zahlreichen Problemen verbunden: es ist nur schwer möglich oder praktikabel, den Mittelwert bzw. die Verteilung von Verhaltensweisen zu erfassen oder auch nur zu schätzen - vor allem, wenn man einen beständigen Wandel berücksichtigt. Weiterhin werden auf diese Weise Verhaltensweisen, die relativ selten vorkommen, stets als Abweichung bezeichnet werden, so z.B. hochkreatives Verhalten von Schülern.

Der statistische Ansatz zur Bestimmung abweichenden Verhaltens von Schülern scheitert an der Tatsache, daß keine präzisen und allgemeingültigen Daten über die Verhaltensvariabilität von Schülern vorliegen, auf die sich Lehrer beziehen könnten und deren Aussagen sie auch akzeptieren könnten.

(c) Der Labeling-Approach-Ansatz

Im sog. Labeling-Approach-Ansatz wird ein Verhalten als abweichend bezeichnet, wenn es von anderen Personen negativ sanktioniert wird (vgl. BECKER 1973, 8). Im Gegensatz zu den Ansätzen (a) und (b) stehen also in dieser individuumsbezogenen Definition die negativen Sanktionen Dritter im Mittelpunkt, und es wird keine Aussage darüber gemacht, welches inhaltliche Kriterium von der "abweichenden Person" überschritten wird. Die Fokussierung

auf negative Reaktionen Dritter erscheint als Kriterium abweichenden Verhaltens insofern problematisch, als oft nicht eindeutig zu klären ist, welcher Art der Bezug zwischen negativer Sanktion und möglicherweise abweichendem Verhalten ist. So ist z.B. denkbar, daß beobachtbare negative Sanktionen nicht unbedingt durch das fragliche Verhalten ausgelöst worden sind oder auf die gleichen Verhaltensweisen zu unterschiedlichen Zeitpunkten oder bei verschiedenen Personen anders reagiert wird. So werden Lehrer in der Regel auf Störmanöver sog. "schlechter Schüler" härter reagieren als auf entsprechende Verhaltensweisen "guter Schüler" (vgl. BEGEMANN 1970, 23).

(d) Der verhaltenstheoretische Ansatz

OPP (1974) als führender Vertreter der verhaltenstheoretischen Soziologie legt das Kriterium zur Bestimmung abweichenden Verhaltens ähnlich dem Labeling-Approach-Ansatz individuumsbezogen fest, im Unterschied dazu bezieht er sich jedoch auf die perzipierten Erwartungen Dritter.

Nach OPP kann jedes Individuum durch sein Verhalten die Erwartungen von Personen oder Institutionen erfüllen oder verletzen. Die Verhaltensweisen einer Person sind nun dann abweichend, wenn sie "... die von ihr perzipierten Erwartungen mindestens einer anderen Person oder Institution verletzt".(1974, 43). Diese Definition umfaßt im Gegensatz zu den anderen umrissenen Ansätzen sowohl die (möglicherweise abweichende) Verhaltensweise als auch das Kriterium der Abweichung - die Erwartung - und bestimmt beide Größen auf individueller Ebene.

Diese Eigenschaften des OPP'schen Ansatzes zum abweichenden Verhalten legen seine Verwendung im Rahmen der vorliegenden Arbeit nahe, da hier das Urteil einzelner Lehrer über bestimmte Schülerverhaltensweisen im Mittelpunkt steht und er, wie bereits erläutert, als die Person betrachtet wird, die im Unterricht die Maßstäbe setzt. Es wird somit im Rahmen der vorliegenden Arbeit von abwei-

chendem bzw. problematischem Schülerverhalten gesprochen, wenn der Lehrer bestimmte Verhaltensweisen seiner Schüler auf diese Weise bezeichnet.

1.3. Spezifische Bedingungen in griechischen Klassen

Die Fragestellung der vorliegenden Arbeit, Schülerverhaltensauffälligkeiten aus der Sicht von Lehrern zu untersuchen, bezieht sich- wie auch schon im Titel deutlich wird - nicht auf deutsche Lehrer und Schüler, sondern auf die schulische Situation griechischer Lehrer und Schüler in der Bundesrepublik Deutschland. Es sollen hier insbesondere griechische Volksschullehrer[1] untersucht werden (vgl. 3.2.).

An dieser Stelle sollen zu einem besseren Verständnis dieser spezifischen Fragestellung einige Erläuterungen zu den besonderen Bedingungen gegeben werden, unter denen griechische Lehrer und Schüler miteinander arbeiten.

Ein Anlaß für die vorliegende Studie war die Annahme, daß auffälliges Schülerverhalten im Unterricht von ausländischen Kindern, d.h. hier von griechischen Volksschülern[2] ein besonders großes und schwieriges (und zudem noch nicht untersuchtes) Problem für die Lehrer darstellt.

Die Schüler griechischer Klassen in der Bundesrepublik Deutschland befinden sich mit ihren Familien in einer anderen kulturellen Umwelt und unter anderen sozioökonomischen Bedingungen als vergleichbare Familien in Griechenland. Aufgrund dieser und wohl noch verschiedener anderer Gründe (s.u.) kann angenommen werden, daß griechi-

---

[1] Als Volksschullehrer werden die griechischen Lehrer bezeichnet, die mit den deutschen Grund- bzw. Hauptschullehrern vergleichbar sind.

[2] Mit dem Begriff Volksschüler werden Schüler der Grundschule und der ersten beiden Hauptschulklassen (5-6) bezeichnet.

sche Volksschüler die Erwartungen ihrer Lehrer in verstärktem Maße verletzen und daß die Lehrer mit der "Behandlung" dieser abweichenden Verhaltensweisen stark belastet sind.

Griechische Volksschüler stammen überwiegend aus sozialen Verhältnissen, die ihnen keineswegs die Voraussetzungen und die Lerngeschichte vermitteln, die von der mittelschichtorientierten Schule bzw. den Lehrern erwartet werden (vgl. dazu BERNSTEIN 1973, 50ff; NICKEL/LANGHORST 1973, 163ff; WEBER 1973, 135ff; VINK/WENNEKES 1976, 216ff; DAMANAKIS 1978, 79f, 175ff).

Zudem resultieren für viele Schüler aus einem häufigen Wechsel ihrer Sozialisationsbedingungen und Schulumwelt starke Belastungen und Überforderungen (vgl. SAVVIDIS 1974, 72f). So ist es keine Seltenheit, daß griechische Kinder im Wechsel für einige Jahre daheim bei ihren Großeltern oder anderen Verwandten leben und die dortige Schule besuchen und sich anschließend wieder an die bundesrepublikanischen Verhältnisse gewöhnen müssen, vor allem eben an die außergewöhnliche Schulsituation (vgl. DAMANAKIS 1978, 181f). Die Gründe für einen solchen Wechsel sind zumeist finanzieller Art.

Hinzu kommt für viele Schüler die Anforderung, nun zwei prinzipiell gleichrangige Sprachen zu beherrschen, und es gibt nicht wenige Kinder, die aufgrund ihrer wenig kontinuierlichen Umwelt weder Griechisch noch Deutsch hinreichend beherrschen (vgl. SAVVIDIS 1974, 69ff; DAMANAKIS 1978, 215ff).

Eine weitere Belastung sehen VRONTAKIS (1969, 494) und BOOS-NÜNNING/HUHMANN (1976, 50f) im häufigen Vormittags- und Nachmittagsunterricht, der den Schülern manche Stunde nimmt, in denen sie sich erholen oder Mängel aufarbeiten könnten.

Ferner werden an die Schüler hohe Anforderungen im Zusammenhang mit ihren Hausaufgaben gestellt. Hält man sich die Tatsache vor Augen, daß griechische Lehrer im Vergleich zu ihren deutschen Kollegen regelmäßige und sehr umfangreiche Hausaufgaben geben und diese täglich kontrollieren und bewerten, erscheint die Tatsache sehr gewichtig, daß die Schüler hierbei kaum Unterstützung durch ihre Eltern erwarten können. Die Eltern sind zum großen Teil (90 %) Arbeiter mit höchstens sechsjährigem Schulbesuch und zumeist durch Schichtarbeit belastet (vgl. SAVVIDIS 1974). Nach HOHMANN (1976, 34f) bleiben ausländische Schüler zu 57 % ohne jede Hilfe bei den Hausaufgaben. Die Konsequenz liegt in einer fortwährenden schlechten Bewertung der Hausarbeiten durch die Lehrer (die ihnen aus pädagogischer Überzeugung und ganz im Einverständnis mit den Eltern eine derart zentrale Rolle zumessen).[1)]

Die Zusammenarbeit von Lehrern und Schülern wird in den griechischen Volksschulklassen durch den Umstand erschwert, daß zur Zeit kaum Sonderschulklassen eingerichtet sind (die Stadt Düsseldorf bildet hier eine Ausnahme). So verbleiben zahlreiche eigentlich "sonderschulreife" Schüler in den griechischen Klassen und verzögern das Unterrichtstempo.

Durch die bestehenden Besonderheiten des Schulsystems für ausländische Kinder in der BRD (vgl. MÜLLER 1974) sind griechische Volksschullehrer oft verpflichtet, mehr als eine Klasse zu unterrichten,und häufig genug ist diese aus mehr als einem Jahrgang zusammengesetzt. Zudem wird von den Lehrern erwartet, daß sie Vormittags- und Nachmittagsstunden geben[2)]. Dies hat zur Folge, daß den

---

[1] Weitere Ausführungen zur schwierigen Situation ausländischer Kinder in der Bundesrepublik Deutschland siehe HOHMANN 1976; DAMANAKIS 1978.

[2] Vom Verfasser eingesehene Akten der griechischen Botschaft.

Lehrern nicht genügend Zeit zur Unterrichtsvorbereitung bleibt.

Der üblicherweise autoritäre Frontalunterricht griechischer Lehrer führt häufig zu großen Disziplinproblemen, vor allem, wenn die Klasse zur gleichen Zeit auch von deutschen Kollegen unterrichtet wird (vgl. BOOS-NÜNNING/HOHMANN 1976, 67). So klagen die deutschen Kollegen häufig über große Disziplinlosigkeit, mit der sie bei ihrem Deutsch- oder anderem Unterricht konfrontiert werden, und dies verschärft nicht selten den autoritären Stil der letztlich verantwortlichen griechischen Lehrer (vgl. BOOS-NÜNNING/HOHMANN 1976, 32ff, 64ff). Da sie in der Regel die Klassenlehrer sind und auch bessere Verständigungs- und Kontaktmöglichkeiten (zu Schülern und Eltern) haben, wird der Informationsaustausch zwischen deutschen und griechischen Kollegen sehr einseitig betrieben und die Verantwortung bleibt - oft auch aus Hilflosigkeit und Bequemlichkeit - bei den letzteren. Es ist wohl klar, daß die häufig gehörten Klagen über Lern- und Disziplinprobleme bestimmter Schüler eine vorurteilsfreie Kommunikation ihres griechischen Lehrers mit ihnen außerordentlich erschwert.

Nachdem verschiedene Gründe angesprochen wurden, die belastend für die griechischen Volksschüler sind sowie kurz auf das Arbeitsklima eingegangen wurde, sollte nun zum Abschluß die spezifische Situation der griechischen Volksschullehrer und deren angenommene Auswirkung auf ihre Sichtweise von Schülerproblemen erläutert werden.

Die griechischen Volksschullehrer haben an Pädagogischen Hochschulen ein viersemestriges Studium in einer sehr allgemeinen Form absolviert - 15 Fächer pro Studiensemester mit eher philosophisch orientierter Pädagogik, ohne psychologisch orientierte Lehre und Forschung, ohne Fachspezialisierung (vgl. BALACHAMIS 1974, 124f).

Gute Kenntnisse von Lehrern hinsichtlich der Gesetzmäßigkeiten, die den Aufbau, die Erhaltung sowie vor allem die Veränderung von (Schüler-)Verhaltensweisen bedingen, werden allgemein als eine Idealforderung vertreten. Die Kenntnis und vor allem die konsequente Anwendung von Verhaltenstheorien macht es Lehrern möglich, ihre fachlichen und sozialen Unterrichtsziele mit begründeten Methoden zu erreichen und vor allem über geeignete Mittel zur Behandlung von Verhaltensauffälligkeiten zu verfügen. Wie in Kap. 2.4. noch ausführlicher erläutert wird, wird im Rahmen dieser Arbeit davon ausgegangen, daß die Prinzipien der Pädagogischen Verhaltensmodifikation dazu optimal geeignet sind. In einigen anglo-amerikanischen sowie deutschen Universitäten stellen sie bereits einen Bestandteil der Lehrerausbildung dar.

Von einer derartigen Ausbildung sind griechische Volksschullehrer jedoch weit entfernt, da ihre Ausbildung keinen wissenschaftlichen Charakter hat (DAMANAKIS 1978, 60f).

Eine der bundesdeutschen Referendarzeit entsprechende Einrichtung existiert nicht, der Eintritt in die Schulpraxis erfolgt in der Regel nach dem Studium ohne Vorbereitung auf die Unterrichtspraxis. Sehr wenige praktische Übungen an den Pädagogischen Hochschulen werden in Musterklassen abgehalten, die kaum Gemeinsamkeiten mit den realen Unterrichtsbedingungen in kleinen Dörfern haben, wo zumeist Einklassenschulen existieren. Für manche Lehrer wird die Ausübung ihres Berufs noch dadurch erschwert, daß sie nach ihrem Studium einige Jahre bis zur Einstellung warten müssen.

Die Diensteinstellung für Absolventen der Pädagogischen Hochschulen findet laut Gesetz in kleinen Dörfern statt, wo recht schwierige Unterrichts- und Lebensbedingungen herrschen. In dieser Situation werden dem Lehrer keinerlei Hilfestellungen gegeben, seine neue Aufgabe

bewältigen zu lernen, und er ist völlig auf sich selbst, seine eigenen Möglichkeiten verwiesen. Die Bewältigung dieser extremen Praxis-Schock-Situation (einklassige Schule, fehlende Unterrichtspraxis und pädagogische Hilfe, Leistungs- und Sozialprobleme der Schüler, neuer Lebensraum etc.) wird durch das regelmäßige Auftauchen von Revisoren der Schulbehörde erheblich erschwert.

So unterrichten alle griechischen Volksschullehrer die ersten Jahre unter den beschriebenen ähnlichen beruflichen Sozialisationsbedingungen und bilden und verfestigen hier ihre Erziehungsvorstellungen, Unterrichtskonzeptionen und ihre typischen Lehrerverhaltensweisen.

Hinsichtlich auffälligen Schülerverhaltens formen sie ihre Einstellungen und Verhaltensweisen (Maßnahmen) in erster Linie unter dem Druck, Revisoren eine "brave" und angepaßte Klasse vorzuführen, d.h. Verhaltensauffälligkeiten möglichst effektiv zu beseitigen. Von einem guten Eindruck bei den Revisoren (die auch in der Bundesrepublik Deutschland eingesetzt werden), hängen die Karrieremöglichkeiten des Lehrers ab. Da nahezu jeder Lehrer weg von der Dorfschule an eine Schule in der Stadt aufsteigen will, kann man sich den Druck vorstellen, unter dem sie sich mit auffälligem Schülerverhalten beschäftigen.

Die Revisoren kommen mindestens einmal im Jahr, jeweils ohne vorherige Anmeldung. Im Laufe der Jahre hat sich bei den Lehrern - hervorgerufen durch das Verhalten einzelner Revisoren - die Einstellung entwickelt, ihre Beurteilung hänge weniger von methodischen, didaktischen oder pädagogischen Gesichtspunkten ab, als vom Unterrichtserfolg und -mißerfolg ihrer Schüler sowie von derem angepaßten Verhalten.

Eine gute Benotung durch die Revisoren bringt dem Lehrer nicht nur die Möglichkeit zum Aufstieg, sondern auch sein Fortkommen in der Lohnskala und die Möglichkeit zur Fortbildung hängen davon ab.

Angesichts dieser Umstände wird deutlich, daß das Thema "Verhaltensauffälligkeit" für griechische Lehrer im Vergleich zu ihren deutschen Kollegen noch zusätzliche Dimensionen annimmt. Es kann angenommen werden, daß ihnen problematisches Schülerverhalten stark auffällt und daß sie darüber ausführlich berichten können, so daß ihre Befragung zu interessanten Ergebnissen führen wird.

1.4. Explikation der Fragestellung

Im Gegensatz zu zahlreichen empirischen Arbeiten, die sich allgemein mit Lehrerverhalten und seinen Auswirkungen auf Schülerverhalten im Unterricht beschäftigen - vor allem auch im Rahmen der sog. Erziehungsstilforschung (vgl. NICKEL 1973; TAUSCH/TAUSCH 1973; WEBER 1973; NICKEL 1976) - fand das Lehrerverhalten hinsichtlich seiner wichtigen Funktion bei der Wahrnehmung, Erklärung und Veränderung problematischen Schülerverhaltens[1)] wenig Beachtung.

Angesichts der z.T. sehr heftig geführten öffentlichen Diskussion über abweichendes Schülerverhalten erscheint dies erstaunlich. Die relativ wenigen Untersuchungen, die zum Thema vorliegen, berücksichtigen in ihrer Fragestellung zumeist nur Teilaspekte der Gesamtproblematik des Verhältnisses von Lehrerverhalten und problematischen Schülerverhaltensweisen - so erfassen einige Publikationen anhand von Items Schülerverhaltensauffälligkeiten aus der Sicht des Lehrers (vgl. WAGNER 1959; PHILLIPPS 1968, 895ff; ZIV 1970, 871ff; HOHMANN u.a. 1976ff).

---

[1] Hier werden die bis heute zahlreichen Arbeiten zur Pädagogischen Verhaltensmodifikation ausgeklammert; sie stellen ja weniger Untersuchungen dar, die allgemeine Variablen des Lehrerverhaltens aufweisen wollen, als Begleituntersuchungen zur Modifikation.

Die Erfassung und Klassifikation von Problemverhaltensweisen in der Schule über die Befragung der Lehrer ist sicherlich interessant und wichtig, doch erscheint dem Verfasser eine alleinige inhaltliche Erfassung von Verhaltensweisen als zu wenig aussagekräftig. Da die befragten Lehrer keine objektiven Beobachter sind, sondern mit ihren "Problemschülern" interagieren und vor allem auch bestimmte Konzepte über das problematische Verhalten haben (vgl. Kap. 2), sollten auch Aussagen der Lehrer darüber erfaßt werden, worin sie die Ursache der Auffälligkeit sehen und welcher Art ihre Verhaltensweisen, d.h. ihre Maßnahmen sind. Die Forderung nach einer derart erweiterten Befragung von Lehrern ist auch im Zusammenhang mit der eingangs geführten Überlegung zu sehen, daß Lehrer verantwortliche Erziehungspersonen sind, die die Pflicht haben, sich mit Verhaltensproblemen ihrer Schüler auseinanderzusetzen und pädagogisch begründete Maßnahmen zu ergreifen.

Die meisten vorliegenden Veröffentlichungen gehen in erster Linie der Frage nach, welche Arten auffälligen Verhaltens aus der Sicht des Lehrers mit welcher Häufigkeit auftauchen und vernachlässigen dabei eine Reflektion darüber, auf welchem theoretischen Hintergrund der Lehrer seine Beobachtungen trifft. Seine Äußerungen über vermutete Ursachen von Problemverhaltensweisen, Berichte über Kontingenzen und eingeleitete Gegenmaßnahmen werden also nicht in Beziehung zu seinen (impliziten oder expliziten) Theorien gesetzt und so u.U. unterschiedlich interpretiert (vgl. dazu die Ausführungen in Kap. 2.2., 2.3.).

KLUGE u.a. (1975) führten eine derartige Untersuchung an Grund- und Hauptschulen einer größeren Stadt in Nordrhein-Westfalen durch. Lehreräußerungen über auffälliges Schülerverhalten wurden durch einen Fragebogen mit offenen Fragen erfaßt und mit inhaltsanalytischen Methoden ausgewertet. Es standen fünf von den Autoren

entwickelte Dimensionen bzw. Bereiche des Schülerverhaltens zur Klassifikation der insgesamt 975 Nennungen zur Verfügung (vgl. KLUGE 1975, 50ff).Die fünf Dimensionen sowie die Häufigkeit ihrer Nennung (in %) waren:

- Arbeitsbereich (24,18)
- Bereich der Mitschüler (24,37) und des Lehrers (5,36)
- Bereich der Schul- und Klassenordnung (23,4)
- körperlicher Bereich (12,67)
- emotionlaer Bereich (2,82)

Ferner stellten KLUGE u.a. fest, daß die Anzahl der genannten Verhaltensauffälligkeiten mit dem Alter steigt und der Anteil der Jungen mit 78,5 % erheblich über dem der Mädchen (mit 21,5 %) liegt. Hinsichtlich Schichtzugehörigkeit und persönlicher Daten wurden keine Unterschiede festgestellt.

Die Autoren beschäftigen sich am Rande auch mit den von den Lehrern genannten Ursachen der Verhaltensauffälligkeiten und ihren Maßnahmen und stellen fest, daß in der Regel die Familiensituation und Erziehungsfehler im Elternhaus als Ursachen angegeben wird und als wirksamste Maßnahme gegen Problemverhalten das Gespräch mit dem Schüler gilt (80 % aller Aussagen stimmen darin überein). "Repressive" bzw. "autoritäre" Eingriffe werden in der Regel abgelehnt, in bestimmten (harten) Fällen jedoch als vertretbar bezeichnet.

Bei KLUGE wird also der Ursachen- und Maßnahmenaspekt vernachlässigt - in einer anderen Untersuchung von GEHRIG/GEPPERT (1975) erfassen die Autoren zwar den Maßnahmenaspekt, vernachlässigen jedoch die Ursachenfrage.

Die bislang umfassendste Befragung von Lehrern hinsichtlich der Ursachen, Arten und Maßnahmen gegen Verhaltensauffälligkeiten wurde von WERNER und WILSING (1977/1978) durchgeführt.

Die Autorinnen versuchten in ihrer Arbeit, Problemverhaltensweisen von Schülern aus der Sicht ihrer Lehrer in einer Pilot-Studie möglichst umfassend zu untersuchen und legten dabei die Hypothese zugrunde, daß sich die befragten Lehrer bei der Erfassung, Erklärung und Modifikation von Problemverhaltensweisen naiv-psychologischer Erklärungsansätze (vgl. LAUCKEN 1974) und nicht wissenschaftlicher Sätze lerntheoretischer Art bedienen.

Den Lehrern wurde folgende dreiteilige Frage vorgelegt, die sie im Hinblick auf den Fall eines Problemschülers, mit dem sie die letzte Zeit konfrontiert wurden, beantworten sollten:

"1. Schildern Sie zunächst möglichst genau und eingehend das Problem (die Schwierigkeit, die Auffälligkeit ...).
2. Stellen Sie dann dar, wie Sie sich das Problem des Schülers erklären oder wie man es erklären könnte.
3. Schildern Sie abschließend, was Sie in dem Fall Ihres Schülers unternommen haben oder was man dagegen unternehmen könnte." (WERNER/WILSING 1977/1978, 6f)

Angesprochen wurden insagesamt 348 Lehrer verschiedenster Schultypen (Haupt-, Real-, berufsbildende Schulen sowie Gymnasien) - die Rücklaufquote betrug 79,6 %.

Für die inhaltsanalytische Auswertung der erhobenen Daten wurde ein Kategoriensystem mit verschiedenen allgemeinen Dimensionen verwendet, die ihrerseits z.T. stark untergliedert sind. Die inhaltlichen Dimensionen, nach denen letztlich die Lehreraussagen kategorisiert wurden, waren hinsichtlich der Problemverhaltensweisen: [1)]

im kognitiven Bereich: Nicht-Wissen
Sprachschwierigkeiten
schlechte Schulleistungen

---

[1] Die Autorinnen fassen ihr ursprünglich differenzierteres Kategoriensystem auf diese Weise zusammen (vgl. WERNER/WILSING, 65ff).

im affektiven Bereich: fehlende Motivation
mangelnde Konzentration
aktives Störverhalten
passives Abwendungsverhalten
schlechtes Arbeitsverhalten
emotionales Verhalten
(negatives) Sozialverhalten
aggressives Verhalten
Bedürfnis nach Aufmerksamkeit

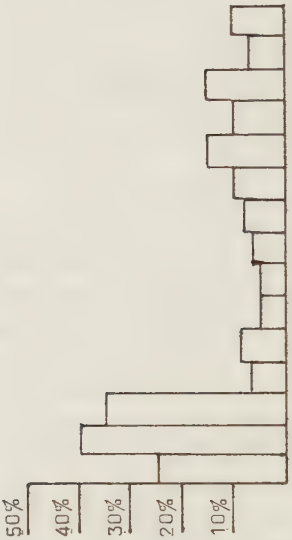
sowie: juristisch strafbares Vergehen
außerschulischer Bereich u.a.m. (vgl. S. 76f)

In den insgesamt 277 zurückgegebenen Fragebögen berichten die Lehrer von 755 verschiedenen problematischen Schülerverhaltensweisen - 134 davon entfallen auf den kognitiven Bereich,und fast viermal soviele (551 Nennungen von Problemverhaltensweisen) fallen auf den affektiven Bereich (vgl. Abb. 1).

Im kognitiven Bereich registrieren die Lehrer zu 27,4 % "schlechte Schulleistungen" und zu 17,7 % "Nicht-Wissen"; im affektiven Bereich stehen Äußerungen zum "sozialen Verhalten" mit 41,2 % an der Spitze, es folgt "aggressives Verhalten" mit 32,9 %, "passives Abwendungsverhalten" (32,1 %), "aktives Störverhalten" (28,9 %), "Interesse- und Motivationslosigkeit" (16,6 %) sowie "Konzentrationsmangel" mit 13,0 %.

Signifikante Unterschiede in den Lehrernennungen sind bei den Variablen "Geschlecht" und "Schultyp" in sehr wenigen Kategorien gefunden worden - die Autorinnen nehmen an, daß sich die Lehrer in der Art ihrer Registrierung somit nicht bedeutsam unterscheiden. Interessant erscheint es (im Hinblick auf das verhaltenstheoretische Konzept), daß 30,3 % der Lehrer auch unproblematische Verhaltensweisen angeben.

Abb. 1: Häufigkeitsverteilung der Lehreräußerungen hinsichtlich Problemverhaltensweisen



1 Nicht-Wissen
2 Überforderung
1 Interesse und Motivation
2 Emotionales Verhalten
3 Soziales Verhalten
4 Bedürfnis nach Aufmerksamkeit
1 Außerschulischer Bereich
2 Organisch bedingte Probleme
3 Entwicklungsbedingte Probleme
4 Schullaufbahn
5 Lehrerverhalten
6 Konflikte zwischen Eltern und Kind
7 Erzieherverhalten
8 Familiäre Verhältnisse
Varia

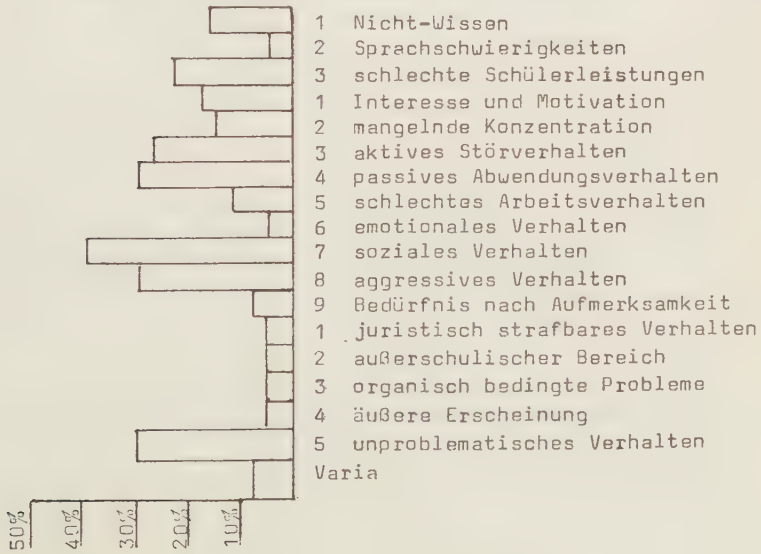
Hinsichtlich der angegebenen Ursachen von Problemverhaltensweisen wurden folgende Kategorien verwendet:

im kognitiven Bereich:	Nicht-Wissen Überforderung
im affektiven Bereich:	Interesse und Motivation emotionales Verhalten Sozialverhalten Bedürfnis nach Aufmerksamkeit
sowie:	außerschulischer Bereich organisch bedingte Probleme entwicklungsbedingte Probleme Schullaufbahn Lehrerverhalten Konflikte zwischen Eltern und Kind Erzieherverhalten familiäre Verhältnisse
Varia	

Die Anzahl von Lehrernennungen über die Ursachen problematischen Schülerverhaltens beträgt 562. Auch hier zeigen sich erhebliche Unterschiede zwischen kognitivem und affektivem Verhaltensbereich: es wird entschieden häufiger auf den affektiven Bereich als Ursache verwiesen. "Soziales Verhalten" wird von 12,3 % der Lehrer als Ursache von Verhaltensproblemen angesehen. "Interesse- und Motivationslosigkeit" zu 11,9 %. Im kognitiven Bereich wird "Nicht-Wissen" von 14,8 % der Lehrer angegeben.

Den überwiegenden Anteil der Nennungen bei den Ursachen machen die "familiären Verhältnisse" mit 40,1 % aus, "Erzieherverhalten" folgt mit 35,4 % und "Konflikte zwischen Eltern und Kind" werden von 6,5 % der Lehrer angegeben. Hervorzuheben ist die Tatsache, daß lediglich 8,3 % der Lehrer ihr eigenes Verhalten als Ursache für Schülerproblemverhaltensweisen angeben.

Abb. 2: Häufigkeitsverteilung der Lehreräußerungen hinsichtlich der Ursachen von Schülerproblemverhaltensweisen



Die Kategorien hinsichtlich der von den Lehrern angegebenen Maßnahmen waren:

Maßnahmen von Seiten des Lehrers:

- Verhaltenstheoretische Maßnahmen
- Gespräch mit dem Problemschüler
- an Einsicht appellieren
- auf Problemschüler mehr eingehen
- Motivieren
- Bestrafung
- didaktische Maßnahmen

Maßnahmen mit Hilfe Dritter:

- Miteinbezug der Mitschüler
- Miteinbezug der Kollegen
- Miteinbezug der Eltern
- psychologische Beratung
- Maßnahmen von Seiten der Schulbehörde
- Miteinbezug außerschulischer Institution
- Miteinbezug des Ausbildungsbetriebes
- Nachhilfe
- Änderungen bestehender Bedingungen

Varia

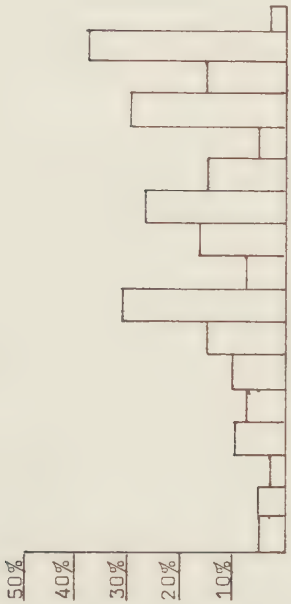
Hinsichtlich unternommener oder möglicher Maßnahmen zur Lösung von Problemfällen wurden 656 Nennungen abgegeben. Der größere Teil der Nennungen bezieht sich auf selbst durchgeführte Maßnahmen: 37,5 % der Lehrer führten ein"Gespräch mit dem Problemschüler", 30,3 % "gehen mehr auf den Problemschüler ein", zu 14,1 % werden "Bestrafungen"durchgeführt, zu 26,4 % "didaktische Maßnahmen" und 13,7 % der Lehrer "appellieren an die Einsicht" (vgl. Abb. 3).

Bei den Maßnahmen mit Hilfe anderer Personen werden zu 30,3 % die Eltern miteinbezogen, die Mitschüler zu 15,5 %, der schulpsychologische Dienst zu 14,8 %, der Ausbildungsbetrieb zu 9,7 % und die Schulbehörde zu 9,4 % (vgl. Abb. 3).

Besonders erwähnenswert ist, daß lediglich 4 % (!) der Lehrer Verhaltensprobleme mit Hilfe der Verhaltensmodifikation lösen.

Ebenso wie auch bei den Lehreräußerungen zu den Ursachen lassen sich keine nennenswerten Unterschiede zwischen "Geschlecht" und "Schultyp" feststellen.

Abb. 3: Häufigkeitsverteilung der Lehreräußerungen hinsichtlich möglicher und/oder durchgeführter Maßnahmen



1 Verhaltenstheoretische Maßnahmen
2 Gespräch mit dem Problemschüler
3 An Einsicht appellieren
4 Auf Problemschüler mehr eingehen
5 Motivieren
6 Bestrafen
7 Didaktische Maßnahmen
1 Miteinbeziehung der Mitschüler
2 Miteinbeziehung der Kollegen
3 Miteinbeziehung der Eltern
4 Psychologische Beratung
5 Maßnahmen v.S. der Schulbehörde
6 Miteinbeziehung außerschul. Inst.n
7 Miteinbeziehung des Ausbildgsbetr.
8 Nachhilfe
9 Änderung bestehender Bedingungen
Varia

WERNER und WILSING (1977/1978) konnten also ihre Hypothese bestätigen: Lehrer verwenden bei der Beschreibung und Erklärung von auffälligem Schülerverhalten sowie bei der Angabe von Maßnahmen keine Erklärungsmuster, die wissenschaftlichen Erklärungen gleichen, sondern naiv-psychologische Erklärungsansätze.

Ferner konnten einige inhaltliche Erkenntnisse über die von Lehrern häufig angegebenen Problemverhaltensweisen gewonnen werden, hinsichtlich ihrer wahrgenommenen Ursachen sowie der Maßnahmen.

Leider behandelt die Studie von WERNER/WILSING diese drei Fragestellungen als eigenständige Blöcke, und eine Beziehung zwischen ihnen läßt sich aus den Daten nicht ablesen. Es wäre von großem Interesse zu erfahren, welche Ursachen und Maßnahmen welchen Problemverhaltensweisen zugeordnet werden.

Eben eine derartige Fragestellung - jedoch wie erläutert auf den Bereich griechischer Volksschulen in der Bundesrepublik Deutschland bezogen - soll in der vorliegenden Arbeit verfolgt werden.

Die genaue Fragestellung der vorliegenden Arbeit läßt sich also folgendermaßen beschreiben:

(1) Mit welchen Verhaltensauffälligkeiten sehen sich griechische Volksschullehrer in der Bundesrepublik Deutschland in ihrem Unterricht konfrontiert?

(2) Welche Ursachen schreiben sie den wahrgenommenen Verhaltensauffälligkeiten zu?

(3) Welche Maßnahmen wenden sie zur Beseitigung der Verhaltensauffälligkeiten an?

(4) In welchem Zusammenhang steheh die angegebenen Verhaltensauffälligkeiten, Ursachen und Maßnahmen?

2. Grundlegende sozialpsychologische Theorieansätze

Wie eingangs bereits erläutert wurde, wird im Rahmen der vorliegenden Arbeit von einer Verhaltensauffälligkeit bzw. von problematischem Schülerverhalten gesprochen, wenn der befragte Lehrer einzelne Verhaltensweisen seiner Schüler auf diese Weise etikettiert.

In einer solchen individuumszentrierten Definition spielen also weniger objektive Daten darüber eine Rolle, ob ein Schüler auch tatsächlich problematisches Verhalten zeigt (etwa im Vergleich zu seinen Mitschülern), sondern personenspezifische Faktoren sind entscheidend, wie z.B. die subjektive Wahrnehmung des Lehrers, seine Konzepte über den betreffenden Schüler, seine individuellen Ansichten darüber, wie Verhaltensprobleme verursacht und wie sie beseitigt werden können etc.

Es handelt sich bei diesen Faktoren um Aspekte der Situationsauffassung und Situationserklärung - Ereignisse, die die Sozialpsychologie zu ihrem Gegenstandbereich zählt und worüber sie eine Fülle theoretischer Ansätze hervorgebracht hat.

Es liegen heute verschiedene theoretische Ansätze vor, die sich in ihrem Geltungsbereich nicht immer sauber trennen lassen, von denen jedoch auch einer allein nicht hinreichend jene Ereignisse erklärt, die für den Gegenstandsbereich der vorliegenden Arbeit von Bedeutung sind. Um also die Faktoren im Auge zu haben, die für eine Befragung von Lehrern hinsichtlich problematischer Schülerverhaltensweisen von Bedeutung sind, werden im folgenden verschiedene theoretische Ansätze vorgestellt. Da sie sich in ihren hypothetischen Annahmen und empirischen Befunden sehr ähnlich sind, erscheint eine solche Vorgehensweise vertretbar.

Intendiert sind diese Ausführungen als allgemeiner Rahmen, in dem ein großer Teil derjenigen Vorgänge erklärt wird, der abläuft, wenn Lehrer Schülerverhalten als auffällig wahrnehmen und es erklären.

Die Ausführungen in Kap. 2.1. beziehen sich auf die Situationserfassung, die in 2.2. auf die Situationserklärung.

2.1. Situationserfassung - soziale Wahrnehmung

Nach ULICH und MERTENS (1974, 61) ist die grundlegende Beziehung des Individuums zu seiner sozialen und dinglichen Umwelt durch die Wahrnehmung bestimmt. Sie ermöglicht es dem Individuum, sich über die Struktur und Bedeutung seiner Umwelt ein Bild zu verschaffen und leitet seine Orientierung in der Welt (vgl. MÜLLER/THOMAS 1974, 118-164; IRLE 1975, 52-138). Aufgrund seiner begrenzten Wahrnehmungskapazität selegiert der Mensch die auf ihn einströmenden Informationen und formt so diejenigen Wahrnehmungsinhalte heraus, die seine weitere Wahrnehmung steuern und bestimmen.

Der Wahrnehmungsprozeß unterliegt also von Anfang an bestimmten Lernprozessen, und die"aktuelle" Wahrnehmungsstruktur einer Person wird durch ihre Lerngeschichte beeinflußt (vgl. SADER 1961, 68; OERTER 1973, 328).

2.1.1. Die Hypothesen- bzw. Erwartungstheorie

BRUNER und POSTMAN (1947; 1951) stellen zum Vorgang der Wahrnehmung sozialer Vorgänge eine recht plausible Theorie vor: die Hypothesen- bzw. Erwartungstheorie.[1)]

---

[1] Die Begriffe "Hypothese" bzw. "Erwartung" werden synonym verwendet.

Das Konzept der Einstellung (vgl. DREVER/FRÖHLICH 1974, 90) bildet die Grundlage für die Theorie von BRUNER und POSTMAN: es wird angenommen, daß die spezifische Art und Weise, in der eine Person ihre Umwelt wahrnimmt, durch die Einstellungen bzw. Erwartungshaltungen bestimmt wird, die sie während der Sozialisation erworben hat. Wenn es sich um Einstellungen gegenüber Personen handelt, spielen die mit ihr erworbenen Erfahrungen eine besonders wichtige Rolle. Der Wahrnehmende wird hier also nicht passiv oder reaktiv betrachtet, sondern in aktiver Auseinandersetzung mit seiner Umwelt (vgl. IRLE 1975, 85).

Die Bereitschaft des Individuums, selektiv auf die aus der Umwelt einfließenden Informationen zu reagieren, drückt sich in diesem Ansatz also als Hypothese bzw. Erwartung aus.

Nach BRUNER und POSTMAN verläuft der Wahrnehmungsprozeß in drei Schritten:

(a) Als Ergebnis ihrer Lerngeschichte verfügt die Person über bestimmte Hypothesen - diese beinhalten "übergreifende Überzeugungen, Urteilsmaßstäbe, Bedürfnisse und Erwartungshaltungen etc., die sich in bestimmten Situationen als globale Filter oder konkrete Vermutungen aktualisieren." (ULICH/MERTENS 1973^3, 65)

(b) Die aus der Umwelt eintreffenden Informationen bestehen aus (für die Hypothese) relevanten, irrelevanten sowie ausgeprägten oder mehrdeutigen Stimuli.

(c) In einem dritten Schritt werden die eingelaufenen Informationen auf Übereinstimmungen mit der Eingangserwartung überprüft - als Resultat ergibt sich eine Bestätigung der Hypothese oder die Notwendigkeit ihrer Modifikation. (Im Falle der Modifikation werden nach HEIDER (1977) Alternativhypothesen gebildet, um ein Gleichgewicht zu gewährleisten.)

Nach IRLE (1975, 85f) sind die Hypothesen prinzipiell stärker und weniger variabel als die Informationen, und so werden die Umweltstimuli eher den Hypothesen angepaßt als umgekehrt. IRLE unterscheidet sechs Bedingungen, die zu sog. "starken", d.h. sehr modifikationsresistenten Hypothesen führen:

(1) eine häufige Bestätigung in der Vergangenheit
(2) wenige Alternativhypothesen
(3) die Stärke der Bedürfnisse zur Bestätigung dieser Hypothese
(4) die Anzahl der zu dieser Hypothese koordinierenden Hypothesen
(5) die Konkurrenzfähigkeit dieser Hypothese hinsichtlich des gleichen Stimulus
(6) die Übereinstimmung mit Hypothesen anderer Personen.

Hinzufügen kann man die Mehrdeutigkeit von Umweltreizen, d.h. solche Fälle, in denen das Individuum auf Vermutungen angewiesen ist und meist zugunsten der Hypothese entscheidet.

Auch scheint der sog. "Primacy-Effekt" (vgl. ASCH 1946) eine wichtige Rolle zu spielen: es zeigte sich in verschiedenen Untersuchungen, daß der erste Eindruck, die erste Hypothese also, gegenüber späteren Wahrnehmungseindrücken recht resistent ist (vgl. auch TRIANDIS 1975, 272ff).

Empirische Untersuchungsbefunde zu den sog. "starken Hypothesen" werden von IRLE folgendermaßen zusammengefaßt: "Starke Hypothesen brauchen weniger relevante Informationen, um bestätigt zu werden und gegen weitere, widersprechende Informationen aufrecht erhalten zu werden." (1975, 105) (Für eine derartige Verzerrung wird auch häufig der Begriff "Stereotypisierung" verwendet.)

Starke Hypothesen treten häufig (wie Stereotypisierungen) in Gestalt einer Kategorisierung auf - z.B.

werden "gute Schüler" auf der einen und "schlechte Schüler" auf der anderen Seite unterschieden. Eine derartige Klassifikation bedeutet, daß die wahrnehmende Person, d.h. also der Lehrer, undifferenziert beobachtet - er generalisiert seine Eindrücke auf seine Kategorien. Seine berufsspezifische Sozialisation, Gespräche mit ähnlich denkenden Kollegen etc. unterstützen derartige Vorgänge (vgl. dazu die Ausführungen in Kap. 2.1.2.).

2.1.2. Personenwahrnehmung

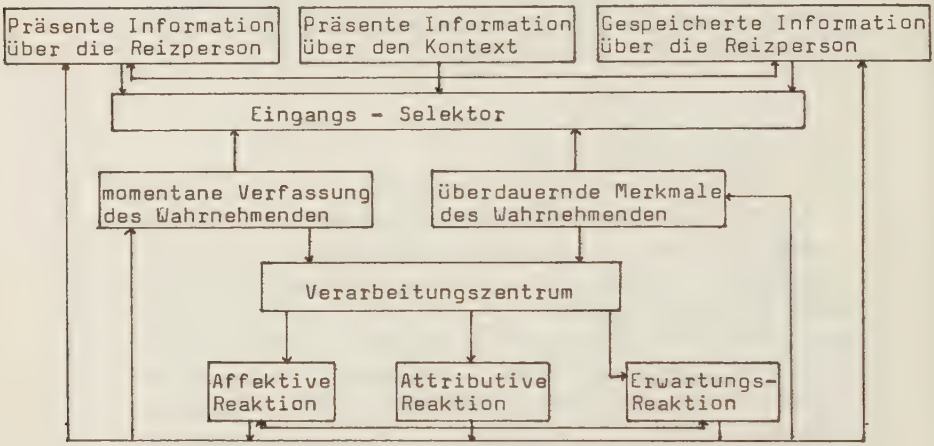
Im Zusammenhang mit theoretischen Ansätzen zu individuellen, sog. impliziten Hypothesen bei der sozialen Wahrnehmung spielt der Begriff der "Personenwahrnehmung" eine wichtige Rolle.

Hier liegt die Annahme zugrunde, daß Personen als Stimulus-Situation vom Wahrnehmenden nicht wie manipulierbare physikalische Objekte wahrgenommen werden, sondern als handelnde, selbst wahrnehmende Individuen, die somit die gleiche oder eine ähnliche Ausstattung zur Kommunikation wie der Wahrnehmende besitzen (vgl. SECORD/BACKMAN 1964, 82). Dieser Ähnlichkeitsfaktor wird von TAGIURI (1968, 560ff) als das Spezifische der Personenwahrnehmung betrachtet; der Wahrnehmende kann eben hierdurch zur Beurteilung anderer Personen seine Erfahrungen, Zustände und Planungen heranziehen. Fremdwahrnehmung ist eng mit der Selbstwahrnehmung verbunden (vgl. BEM 1972, 183ff; IRLE 1975, 119).

Der Vorgang der Personenwahrnehmung im Interaktionsprozeß wird von WARR und KNAPPER (1969, 240) in einem Modell als dynamisches Geschehen verschiedener Variablen dargestellt. Nach Meinung der Autoren kann der Prozeß der Personenwahrnehmung in drei Schritten dargestellt werden: der erste Schritt wird durch sog. "Input-Faktoren"

bestimmt, der zweite durch Persönlichkeitsfaktoren und der letzte schließlich durch "Output-Faktoren".

Abb. 4: Das Modell der Personenwahrnehmung nach WARR und KNAPPER



Durch den Einfluß der Input- und Persönlichkeitsfaktoren gelangen die einlaufenden Informationen in einen Speicher und von dort ins "Verarbeitungszentrum", wo durch kognitive Prozesse (d.h. hier: das Aktivieren der Lernkapazität hinsichtlich des wahrgenommenen Reizes) Hypothesen gebildet und überprüft werden. In Abb. 4 sind durch die Pfeile die Wechselwirkungen in diesem Prozeß dargestellt. Somit hat das Verarbeitungszentrum eine sehr zentrale Funktion: einerseits sorgt es für die Hypothesenbildung und -überprüfung, andererseits werden Regeln über die Entstehung des Verhaltens aufgestellt, die sich zu einer Theorie konstituieren (vgl. Kap. 2.2.2.).

Die Ergebnisse des Wahrnehmungsaktes werden im weiteren durch folgende Faktoren beeinflußt:

(a) die Anzahl der Informationen über die wahrgenommene Person,

(b) das Ausmaß der Interaktion des Wahrnehmenden mit dem Wahrgenommenen und
(c) die Enge der Beziehungen zwischen den beiden Interaktionspartnern (SECORD/BACKMAN 1974[4], 21ff).

Diese Faktoren sind in der"Lehrer-auffälliger Schüler-Interaktion" stark ausgeprägt, insbesondere mit der entscheidenden Notengebung am Ende des Schuljahres. Da die Interaktionspartner in einem recht intensiven Interaktionsgeflecht stehen, entwickelt sich ein Abhängigkeitssystem, das mit der Zeit eine stabilisierte Form annimmmt (ULICH/MERTENS 1974, 100). Das bedeutet unter anderem, daß der Lehrer ein stereotypisches Wahrnehmungsmuster hinsichtlich des Schülers besitzt. Einmal bestehende Erwartungen bzw. Hypothesen des Lehrers über einen auffälligen Schüler werden vielfach durch die über das gesamte Schuljahr einlaufenden und selektiv verarbeiteten Informationen bestätigt. Zudem trägt die dominante Position des Lehrers in der Lehrer-Schüler-Interaktion dazu bei, daß sich der Schüler in seinem Verhalten tatsächlich an die Erwartungen (Hypothesen) des Lehrers anpaßt (vgl. SCHWARZER/SCHWARZER 1977, 37) und wiederum zur Stärkung der Hypothesen beiträgt (BROPHY/GOOD 1974, 52ff).

Nach SCHWARZER und SCHWARZER (1977, 23) werden sich möglicherweise vielfältige Lehrerhypothesen über Schüler durch die Häufigkeit ihrer Interaktion und ihren spezifischen Charakter bald auf ein Minimum reduzieren,und der zunehmende Ausfall von Alternativhypothesen verstärkt diesen Prozeß der Einengung.

Das Ende des Schuljahres mit den notwendigen Zensuren- und Versetzungsentscheidungen stellt nun eine Situation dar, in der der Lehrer mit seinen starken, oft bestätigten Hypothesen über auffällige Schüler in eine Art Rechenschaftssituation kommt. Dies bedeutet nun, daß er die vom Schüler eintreffenden Informationen sehr stark selegiert, da er nun oft nur einen geringen Hinweis in

die Richtung seiner Hypothesen braucht, um sie als endgültig bestätigt und zutreffend zu empfinden. So wird er geringfügige Auseinandersetzungen mit einem Tischnachbarn sicher eher bei einem Schüler bemerken, den er als "aggressiv" eingestuft hat, und seine anderen, z.B. kooperativen Verhaltensweisen und Freundlichkeit wird er übersehen.

Derartige Bestätigungen aufgrund weniger Informationen stellen das bedeutsame Problem der Urteilsinvalidität dar (BRUNSWIK 1975; KLEBER 1976, 58f), und die beschriebenen Verzerrungen von Hypothesen bilden den Vorgang der Stereotypisierung (IRLE 1975, 105). Das Stereotyp, mit anderen Worten die aufmerksamkeitslenkende Einstellung, verhilft dem Lehrer, die unüberschaubare Klassensituation informationsärmer und somit für ihn kontrollierbar zu machen.

In einer Stereotypisierung läßt sich üblicherweise die Zusammenfassung von Informationen in Klassifizierungen feststellen. Die bereits in Kap. 2.1.1. angesprochene Dichotomisierung in "gute" und "schlechte" Schüler ist ein Beispiel, bei dem der Lehrer die Informationen bzw. Charakteristika einer Kategorie auf alle ihre Mitglieder generalisiert (vgl. IRLE 1875, 106ff). So erhöht sich die Wahrscheinlichkeit der Selektion bestimmter Informationen in der unterrichtlichen Interaktion, und der Lehrer nimmt Schülerverhaltensweisen unter dem Gesichtspunkt wahr, ob sie den Unterrichtserfolg sichern oder gefährden (vgl. HOFER 1976, 44f). Dabei werden Verhaltensweisen, die den Lehrer stören oder ärgern, von ihm in ihrer Häufigkeit und Ausprägung oft überschätzt (AMMER u.a. 1976, 73ff).

2.2. Situationserklärung - die Wahrnehmung von Kausalität

Die Ausführungen in Kap. 2.1. bezogen sich in erster Linie auf Vorgänge, die bei der Wahrnehmung sozialer Begebenheiten ablaufen. Da sich das menschliche Verhalten jedoch nicht auf die Wahrnehmung bzw. das Bilden von Hypothesen beschränkt, die die Wahrnehmung steuern, sondern im Zusammenhang mit diesen Vorgängen auch stets irgendwelche Erklärungen der wahrgenommenen Situation vornimmt, stellen die folgenden Erläuterungen eine wichtige Ergänzung dar, die in engem Zusammenhang mit den vorausgehenden stehen.

Es sollen drei theoretische Ansätze umrissen werden: die sog. "Naive Verhaltenstheorie" nach LAUCKEN, die "implizite Persönlichkeitstheorie" sowie das Konzept der "Kausalattribuierung".

2.2.1. Naive Verhaltenstheorie

LAUCKEN (1974) versucht in seinem Buch, naiv-psychologische Erklärungsansätze, wie sie der sog. "Alltagsmensch" über die Verhaltensweisen seiner Mitmenschen bildet, zu einer wissennschaftlichen Theorie zusammenzufassen. Als Datenmaterial für diesen induktiven Schritt dienen ihm dabei vielfältige Äußerungen des "Mannes von der Straße", die er über einen längeren Zeitraum hinweg sammelte.

Trotz der Vielfalt und Unterschiedlichkeit von Alltagserklärungen betrachtet LAUCKEN seine "naive Verhaltenstheorie" als eine Rahmentheorie aller naiv-psychologischen Erklärungsansätze, weist jedoch darauf hin, daß sie sich in zahllosen Individualtheorien konkretisiert (S. 24).

LAUCKEN unterscheidet zwei verschiedene Kategorien von Alltagstheorien:

- bei der ersten Kategorie "erscheint das Verhalten einer Person dem Alltagspsychologen als bewußt und gewollt hervorgebracht",
- in der zweiten Kategorie erscheint das Verhalten einer Person dem Alltagspsychologen "gleichsam als 'automatische' Reaktion auf bestimmte, der Kontrolle der betreffenden Person entzogene Faktoren ..." (1974, 59).

LAUCKEN widmet einer ausführlichen Darstellung von Erklärungsansätzen der ersten Kategorie breiten Raum und "vernachlässigt" darüber Erklärungstypen der zweiten Kategorie.

Der Autor unterscheidet Erklärungen zum Typ eins in Prozeß- und Dispositionstheorien. Prozeßtheorien erfassen nach seiner Meinung "ein angenommenes aktuell ablaufendes Geschehen" (S. 60) und bestehen aus partiellen Theorien der Gefühle, motivationalen, kognitiven Prozessen und Wahrnehmungen der Verhaltensweise.

Als theoretische Grundlage für die vorliegende Arbeit kann der größere Teil seines Ansatzes akzeptiert werden - so die Alltagstheorien vom Typ zwei sowie die Dispositionstheorien von Erklärungen des Typ eins, die sich mit der in Kap. 2.2.2. dargestellten impliziten Persönlichkeitstheorie decken. Versucht man jedoch die Prozeßtheorien (von Erklärungen der ersten Kategorie) auf das Thema dieser Arbeit zu übertragen, so ergeben sich nach Ansicht des Verfassers verschiedene Unstimmigkeiten, die diesen Teil der LAUCKEN'schen Rahmentheorie nicht annehmbar erscheinen lassen. Vor allem seine Grundannahme, daß Alltagserklärungen der ersten Kategorie ein Verhalten stets als bewußt und gewollt hervorgebracht betrachten, erscheint aus verschiedenen Gründen nicht

auf Lehrererklärungen über das Verhalten 6-12jähriger Schüler übertragbar zu sein:

- diese Grundannahme widerspricht der hier eingangs vertretenen Prämisse von der prinzipiellen Erziehungsbedürftigkeit von Kindern bzw. Schülern, die eben die Bewußtheit und Kontrolle bei ihren Handlungen in Frage stellt;
- die Unterrichtsziele werden nicht vom Schüler festgelegt und zu erreichen versucht: dies geschieht weitgehend durch den Lehrer bzw. durch die die Schule beeinflussenden Instanzen. Diese Ziele sind aus der Sicht des Lehrers die maßgeblichen, und sie beeinflussen seine Beurteilungen und Erklärungen des Schülerverhaltens;
- eine bewußte Planung und Verfolgung von Zielen, die von denen des Lehrers abweichen, läßt der "pädagogische Egoismus" des Lehrers nicht zu. Lehrer sind in der Regel von ihren pädagogischen und didaktischen Fähigkeiten überzeugt sowie davon, die für die Schüler richtigen Ziele zu verfolgen;
- eine den Schülern unterstellte bewußte und gewollte Distanzierung von den Unterrichtszielen wäre für die Schüler mit einer bewußten und gewollten Inkaufnahme von Strafen und Sanktionen verbunden. Es wird jedem Lehrer absurd erscheinen, daß Schüler auf eine solche Weise ihren eigenen Schaden planen. Eine solche Verhaltensweise würde von Lehrern eher als Problemverhalten betrachtet werden.

2.2.2. Implizite Persönlichkeitstheorie

Ein theoretischer Ansatz, der sich mit der Verhaltensweise von Individuen auseinandersetzt, Situationen mit großer Reizfülle zu kategorisieren, zu reduzieren und somit - vor allem auch im Hinblick auf mögliches

Verhalten - überschaubar zu machen, ist der Ansatz der "impliziten Persönlichkeitstheorie". Er geht von der Annahme aus, daß Personen im Umgang mit anderen Individuen gewisse Konzepte über deren Persönlichkeitsstruktur bilden, um eine Orientierung darüber zu haben, wie sie sich ihnen gegenüber angemessen verhalten können.

Auf den Gegenstand dieser Arbeit übertragen heißt das: Lehrer bilden Persönlichkeitstheorien über ihre Schüler, und da dieser Prozeß selten explizit abläuft, werden sie als implizite Theorien bezeichnet (vgl. HOFER 1969; SCHAEFER 1975). Solche impliziten Theorien entstehen aus einer Verknüpfung von tatsächlichen oder der betreffenden Person zugeschriebenen Eigenschaften, und ihre Entstehung hängt eng mit der jeweiligen gesellschaftlichen und beruflichen Sozialisation zusammen (vgl. ULICH/MERTENS 1974, 100).

Verschiedene Untersuchungen zeigen, daß die Art von Lehrerkonzepten über Schüler berufsspezifisch ist und sich deutlich von anderen Berufsgruppen unterscheidet (so ist z.B. die implizite Theorie des Arztes eine andere als die des Juristen oder des Sozialarbeiters).

Als Ergebnis interaktiver Lernprozesse sind implizite Persönlichkeitstheorien von Lehrern jedoch öfters der Veränderung unterworfen, und sie unterliegen Umlernprozessen.

Der Ansatz impliziter Persönlichkeitstheorien stellt eins der wichtigsten Aussagesysteme zur Erklärung der Vorgänge bei der Personenwahrnehmung dar, und er ermöglicht die notwendige Vorhersage von Verhaltensweisen.

HOFER (1969, 12) weist auf das Ökonomieprinzip solcher impliziten Konzepte hin: eine derartige stereotype Sichtweise reduziert die relevanten Aspekte und verschafft dem Lehrer die notwendige Routinebereitschaft und

seine Orientierung in neuen bzw. schwer überschaubaren Situationen. Implizite Persönlichkeitstheorien haben nach ULICH/MERTENS (1973, 99ff) einen entscheidenden Einfluß auf die Lehrer-Schüler-Interaktion und begünstigen beim Lehrer das Entstehen von Halo-Effekten (THORNDIKE 1920; COHEN 1969) und logischen Fehlern (NEWCOMB 1931; GUILFORD 1954[2]).

Empirische Arbeiten über implizite Persönlichkeitstheorien von Lehrern liegen von HOFER (1969), MASENDORF u.a. (1974) und SCHWARZER/SCHWARZER (1975) vor. Die Autoren gelangen einheitlich zu einer fünf-dimensionalen Struktur von Lehrerkonzepten, nach HOFER z.B. lauten die Faktoren von Lehrerkonzepten über Schüler:

I Arbeitsverhalten
II Schwierigkeit
III Begabung
IV Dominanz
V soziale Zurückgezogenheit

Bei der Beurteilung einzelner realer Schüler fand HOFER (1969, 60f) fünf ähnliche Faktoren, die er folgendermaßen inhaltlich interpretiert (hier ausführlich nur der negative Pol des Profils):

I Disziplinertheit - Undisziplinertheit (faul, unzuverlässig, pflichtvergessen, unordentlich, unkonzentriert, unaufmerksam, gleichgültig)

II Geistige Regsamkeit - Trägheit (dumm, unbegabt, einfallslos, träge, uninteressiert, unsympathisch)

III Bescheidene Zurückhaltung - Geltungsstreben (geltungsbedürftig, dreist, zurückhaltend, frech, unfolgsam, unruhig, selbstunsicher)

IV Soziale Aufgeschlossenheit - Verschlossenheit (verschlossen, ungesellig)

V Empfindsam - Robust (robust, kompliziert, launisch)

Charakteristisches Ergebnis aller drei Untersuchungen war: gleich, ob Lehrer Urteile über Unter- oder Oberschichtkinder abgeben, über jüngere oder ältere Schüler, über ihnen bekannte oder unbekannte Kinder, stets ziehen sie zunächst Kriterien wie "Begabung" und "Arbeitshaltung" heran und nur gegebenenfalls andere Faktoren. Die Verknüpfungsstruktur von Lehrerurteilen war also überall dieselbe. Urteilsunterschiede beziehen sich lediglich auf den Ausprägungsgrad der verwendeten Dimensionen (vgl. SCHWARZER/SCHWARZER 1975, 28).

In einer anderen Untersuchung mit geringerem methodischen Aufwand hat HÖHN (1967) das Stereotyp des "schlechten Schülers" untersucht. Sie ging dabei in zwei Schritten vor: zunächst ließ sie Lehrer mündlich über drei schlechte Schüler ihrer Klassen berichten und wertete das Material inhaltsanalytisch aus. So konnte festgestellt werden, daß nahezu die Hälfte der Schilderungen auf die Beschreibungsdimension "mangelnder Willenseinsatz" fallen (49 %), danach folgte "Begabungsmangel" mit 44 %. Das Gesamtbild des schlechten Schülers besteht aus den Eigenschaften: "faul, frech, geltungsbedürftig, unaufmerksam, unordentlich, schlechte soziale Einpassung, moralische Fehler und Milieubelastung" (HÖHN 1967, 61).

In einem zweiten Schritt gewann HÖHN aus dem erhobenen Material ein Polaritätsprofil mit 35 Eigenschaftspaaren und führte damit einen weiteren Untersuchungsschritt durch, in dem der idealtypische hypothetische "schlechte Schüler" das Thema war. Auch hier wurden vorwiegend negative zugeschriebene Persönlichkeitsmerkmale festgestellt, die Ergebnisse sind weitgehend mit denen von HOFER (1969) dargestellten identisch.

In der vorliegenden Arbeit wird davon ausgegangen, daß die dargestellten Grundstrukturen einer impliziten Persönlichkeitstheorie bzw. eine entsprechende vorwie-

gend negative Stereotypisierung auch bei griechischen Volksschullehrern vorliegt, wenn sicher auch manche Dimensionen anders ausgeprägt sein mögen. Da abweichendes Schülerverhalten und insbesondere der Leistungsbereich für griechische Lehrer nicht nur für den Unterrichtserfolg von Bedeutung sind, sondern - wie dargestellt - auch für seine berufliche Karriere, erscheint es besonders interessant, welche Bedeutung sie den einzelnen Dimensionen zumessen.

2.2.3. Kausalattribuierung

Der Ansatz "impliziter Persönlichkeitstheorien" (Kap. 2.2.2.) kann ausschließlich auf Lehrererklärungen von abweichendem Schülerverhalten bezogen werden, in denen sich der Lehrer auf interne, d.h. persönlichkeitsspezifische Schülerfaktoren als Ursachen ihres Verhaltens bezieht. Es gibt jedoch auch Erklärungen von Lehrern, die sich zudem auf externe Faktoren, d.h. solche außerhalb der Schülerpersönlichkeit beziehen.

Hier kann der sozialpsychologische Ansatz der "Kausalattribuierung" herangezogen werde. Sein Gegenstand ist - ähnlich wie bei LAUCKEN (1974) naiv-psychologisches Erklärungsverhalten von Individuen (vgl. HEIDER 1977), und zwar speziell bezogen auf die Ursachenzuschreibung für ein Verhalten, auf das man sich bezieht, und "... dies schließt subjektive Erklärungen mit ein und kann daher auch voreingenommen sein." (HECKHAUSEN 1974, 550).

Ursachenzuschreibung stellt nach MAYER (1977, 3f) für den Menschen als rationales Wesen ein Grundbedürfnis dar. Doch aufgrund unzureichender Informationen oder selektiver Informationsverarbeitungsmechanismen (vgl. 2.1.2.) kommt er nicht selten zu falschen Annahmen über Ursache-Wirkungs-Beziehungen.

Für das attribuierende Subjekt jedoch haben solche Ursachen-Wirkungs-Zusammenhänge unabhängig von ihrem Realitätsgrad die Funktion, das Verhalten von Mitmenschen zu beschreiben, zu verstehen, vorherzusagen und somit kontrollieren zu können.

HEIDER (1977, 102f) geht in seinem Ansatz davon aus, daß ein Handlungsresultat eine Funktion von zwei Faktoren ist: von in der Person existierenden Faktoren wie Fähigkeit und Anstrengung sowie äußeren Bedingungen wie die Schwierigkeit einer Aufgabe und Zufall. Je nachdem auf welche Faktoren man sich bei einer Ursachenzuschreibung bezieht, entsteht ein charakteristisches Attribuierungsmuster, welches auch durch empirische Untersuchungen in Beziehung zu Persönlichkeitsvariablen der attribuierenden Person gebracht wurde.

KELLY (1971, 1ff; 107ff) entwickelt verschiedene Gedanken von HEIDER weiter. Er formuliert eine zwei Faktoren umfassende Attributionstheorie: zum einen nimmt er ein Kovariationsprinzip an, zum anderen ein Konfigurationsprinzip. Im ersten Fall attribuiert eine Person aufgrund von Informationen, die sie aus mehreren Beobachtungen gewonnen hat, im anderen Fall stützt sie sich lediglich auf eine Beobachtung. Aufgrund der häufigen Interaktion von Lehrern und Schülern hat hier lediglich das Kovariationsprinzip eine Bedeutung: hierbei wird "ein Effekt derjenigen der möglichen Ursachen zugeordnet, mit der er kovariiert." (KELLY 1973, 108). Zwei Beobachtungen genügen schon häufig, um eine Attribuierung entstehen zu lassen, dabei spielen ferner die zeitliche Kontiguität sowie die Abfolge von Ereignissen eine Rolle. Aufgrund der naiven Kovariations-Betrachtungsweise werden früher auftretende Ereignisse als Ursachen betrachtet und nachfolgende Ereignisse als Folgen (bzw. unabhängige und abhängige Variable).

Ferner werden bei KELLY drei "Verursachungsgründe" unterschieden: die Person (d.h. ihre Dispositionen und Eigenschaften), die Gegebenheiten (d.h. die Umweltbedingungen) und der Zeitpunkt (d.h. die besonderen Umstände). Die Zuordnung eines Effektes ist nun subjektiv verschieden und richtet sich nach den der Person verfügbaren Erfahrungen bzw. Hypothesen; er ist jedoch abhängig von der jeweiligen Diskrimination zwischen Ursachen und Folgen, der Übereinstimmung mit anderen Personen sowie der wahrgenommenen Konsistenz zwischen Ursache und Folge. Sicherlich sind die drei letzgenannten Faktoren durch die frühere Erfahrung, übernommene Meinungen oder Voreingenommenheiten stark beeinflußt. Zudem werden die Attribuierungsmuster beeinflußt, wenn von der Art der Ursachenzuschreibung Vorteile oder eine schützende Funktion für die Person zu erwarten sind.

Im schulischen Bereich fand die Attributionstheorie im Zusammenhang mit der Leistungsmotivationsforschung vielfache Anwendung (vgl. BECKMANN 1973; HECKHAUSEN 1974; MEYER/BUTZMANN 1975; WEINER 1975).

MEYER/BUTZMANN (1975) sowie BECKMANN (1973) stellen in ihren Untersuchungen fest, daß Lehrer dazu neigen, Mißerfolge ihrer Schüler in erster Linie dem Schüler selbst oder seiner näheren Umgebung (Familie etc.) zuzuschreiben, während sie sich Erfolge ihrer Schüler selbst zuschreiben. Hier wird die schützende und distanzierende Funktion von Fremdattribuierungen deutlich, wenn der Lehrer Mißerfolge in erster Linie in externen Faktoren sieht (vgl. SCHWARZER/SCHWARZER 1977, 31).

In Bezug auf die Faktoren "interne Schülerfaktoren", "externe Schülerfaktoren" sowie variable versus stabile Faktoren fanden SCHWARZER/SCGWARZER (1977, 31) in einer Untersuchung mit Lehrern und Pädagogikstudenten folgende Attributionsmuster für schlechte Schülerleistungen:

	interne Schülerfaktoren	externe Schülerfaktoren
stabile Faktoren	fehlende Begabung niedrige Intelligenz fehlende Leistungsbereitschaft Schulangst Nervosität Konzentrations- und Begabungsschwäche	fehlende Hilfe im Elternhaus Zusammentreffen ungünstiger Umstände
variable Faktoren	schlechte Arbeitshaltung Anstrengungsvermeidung Aufmerksamkeitsschwankungen	-

MEYER/BUTZMANN (1975) konnten in ihrer Untersuchung ähnliche Ergebnisse nachweisen: interne Faktoren bei der Fremdattribuierung stellten auch bei ihnen den Hauptanteil der Attributionsmuster von Lehrern dar. So wurden in 95 % der erhobenen Lehreräußerungen Begabungsfaktoren für die Rechennote genannt, zu 77 % die Anstrengung, zu 37,4 % Persönlichkeitsfaktoren und zu 29,3 % das außerschulische Milieu.

2.3. Relevanz dieser theoretischen Konzepte für diese empirische Untersuchung

Die in diesem Kapitel bisher umrissenen theoretischen Ansätze stellen also die Grundlage für die im empirischen Teil darzustellenden Lehrererklärungen über problematisches Schülerverhalten dar.

Dennoch kann sicher angenommen werden, daß Lehrer nicht ausschließlich über naiv-psychologische Erklärungsmuster von Schülerverhalten verfügen, in denen häufig unzutreffende Aussagen gemacht werden. Die persönlichen Theorien vieler Lehrer werden sich mit expliziten, wissenschaftlichen Theorien über Verhalten decken. Hier

wird besonders auf die Lern- bzw. Verhaltenstheorien Bezug genommen, deren Gegenstandsbereich auch problematisches Schülerverhalten ist. So wissen z.B. Lehrer, daß Belohnung oder Lob ein Verhalten entwickeln oder aufrechterhalten kann, was Lehrern jedoch wahrscheinlich neu ist, ist "... unter anderem der angestrebte Grad der Exaktheit in der Verhaltensbeschreibung und der Rigorosität, mit der Lernprinzipien (...) angewendet werden und im Rahmen der Schule der systematische und kontinuierliche Einsatz von Verstärkern." (EISERT/BARKEY 1975, 96)

So sollen die Grundlagen und wesentlichen Anwendungsmöglichkeiten der Verhaltenstheorie im nächsten Abschnitt dargestellt werden, nicht nur jedoch als ein Erklärungsmuster, mit dem Lehrer mehr oder weniger zufällig übereinstimmen, sondern als erklärtes Ziel einer verwissenschaftlichen Lehrerausbildung, wie sie bereits in Kap. 1.3. angesprochen wurde.

Die Verhaltensmodifikation verfügt über zahlreiche empirisch hinreichend überprüfte Grundsätze und Verfahren, die nicht nur für die Behandlung von abweichendem Schülerverhalten geeignet sind, sondern auch zur Gestaltung und Steuerung normaler Lern- und Unterrichtsprozesse (vgl. SCHOTT 1974, 60ff; JEHLE 1978 I, 21). Zudem hat sie den entscheidenden Vorteil, in relativ kurzer Zeit gelernt werden zu können.

2.4. Das Konzept der Pädagogischen Verhaltensmodifikation

2.4.1. Die Verhaltensmodifikation

Unter Verhaltensmodifikation versteht man dreierlei:

(a) "Eine bestimmte Disziplin ..., die sich mit der Frage der Erklärung und Steuerung von Verhalten

beschäftigt und einen Katalog von Verfahren und Grundgesetzen der praktischen Steuerung von Verhalten umfaßt." (JEHLE 1978, 19)

(b) Verhaltensmodifikation wird als Prozeß, in dem eine Veränderung eines beobachtbaren Verhaltens durch systematische Anwendung von überprüften Techniken der Lerntheorien stattfindet, verstanden (vgl. O'LEARY/O'LEARY 1972, 14).

(c) Häufig wird Verhaltensmodifikation synonym mit dem Begriff "Verhaltenstherapie" verwandt. In diesem Sinne ist dann Verhaltensänderung als Behandlung von Verhaltensabweichungen gekennzeichnet (vgl. KUHLEN 1973, 45).

Die Grundannahme der Verhaltensmodifikation besteht darin, daß die Verhaltensweisen eines Individuums erlernt sind - und damit auch wieder verlernt werden können - und sie von den vorausgehenden und nachfolgenden Bedingungen der Umwelt kontrolliert werden (vgl. BANDURA 1969; KANFER/PHILLIPS 1970; SKINNER 1973; MACMILLAN 1974; JEHLE 1978). Die Verhaltensmodifikation befaßt sich nicht nur mit der"Therapie" in ihrer herkömmlichen Bedeutung, sondern sie schließt prinzipiell alle Lernprozesse mit ein, die Unterricht und Erziehung betreffen (vgl. KLAUER 1973; SCHOTT 1973, 60f; JEHLE 1978, 21). Sie umfaßt Verhaltensänderungen im kognitiven, emotionalen und psychomotorischen Bereich, die sich auf direkt oder indirekt beobachtbares Verhalten beziehen. Unter Verhalten versteht man in diesem Zusammenhang "sämtliche beobachtbaren Bewegungen und Äußerungen sowie alle physiologischen Vorgänge eines Organismus" (JEHLE 1978, 19).

Im Hinblick auf die Gestaltung und Steuerung von Lernprozessen zum Auf- und Abbau von Verhaltensweisen verfügt die Verhaltensmodifikation über eine überprüfte und präzise Technologie (Verfahren oder Maßnahmen). Diese Technologie kann auch auf den kognitiven Bereich über-

tragen werden, da eine kognitive Verhaltenstheorie auf den gleichen Prinzipien und Gesetzmäßigkeiten beruht wie die Verhaltensmodifikation in Bezug auf offenes Verhalten (vgl. MAHONEY 1974; STAATS 1975).

2.4.2. Die Anwendung der Verhaltensmodifikation im Unterricht

Das Unterrichtsgeschehen ist durch Lernprozesse charakterisiert. Zur Steuerung dieser Prozesse stellt nun die Verhaltensmodifikation die am besten wissenschaftlich fundierte Theorie dar.

Im Unterricht kann die Verhaltensmodifiaktion zu zweierlei Zwecken verwandt werden: Zur Gestaltung und Förderung von "normalen Lernprozessen und zur Lösung von Schülerproblemen, die im Unterricht auftauchen" (JEHLE 1978, 21). Diese umfassenden Anwendungsmöglichkeiten der Verhaltensmodifikation decken also nahezu das gesamte Unterrichtsgeschehen ab, d.h. die Verhaltensmodifikation findet ihre Anwendung nicht nur in der Beseitigung bereits bestehender Verhaltensauffälligkeiten von Schülern, sondern bietet auch die Möglichkeit, dadurch präventiv eingesetzt zu werden, daß Probleme durch die Kontrolle der Lernsituationen erst gar nicht entstehen oder aber rechtzeitig erkannt und behandelt werden (vgl. BARKEY 1976). Erwünschtes Verhalten kann kontrolliert und gefördert werden.

Die lerntheoretische Grundannahme, daß Verhalten gelernt ist und - abgesehen von den biologischen Bedingungen - durch die dinglichen und sozialen Bedingungen der Umwelt gesteuert wird, verdeutlicht die Einbeziehung der Umwelt bei der Applikation der Theorie. Speziell bei der Lösung von Schülerproblemen kommt der Umwelt doppelte Bdeutung zu: zum einen kontrolliert die Umwelt

das Problemverhalten,und Bedingungen der Umwelt (Personen oder Dinge) können bei der Modifikation des Problemverhaltens eingesetzt werden, um das gewünschte Verhalten zu erreichen; zum anderen wird die Umwelt selbst zum Ziel der Therapie. Umweltbedingungen müssen geändert werden, damit sie die Kontrolle über das Verhalten verlieren oder aber erhalten.

Anders als bei der Psychoanalyse und dem neurophysiologischen Ansatz wird die Schuld und Verantwortung für das Versagen eines Schülers nicht mehr in ihm alleine gesucht, sondern auch in der Umwelt, d.h. also auch im Verhalten des Lehrers und in der Lernsituation, die er schafft.

Will der Lehrer die Verhaltensmodifikation in seinem Unterricht anwenden, so muß er dazu ein spezielles Training absolvieren. Ein solches Training beinhaltet beispielsweise der sog. Mediatorenansatz von THARP/WETZEL (1975). Hierbei wird der Lehrer durch eine dritte Person, den unmittelbaren Therapeuten, unterstützt und in die Theorie der Verhaltensmodifikation eingeführt. Eine andere Möglichkeit des Trainings besteht darin, daß Lehrer sich nach einer kurzen theoretischen Unterweisung durch einen Experten zu einem Arbeitskreis zusammenschließen und gegenseitig helfen.

2.4.3. Grundlagen der Verhaltensmodifikation

Das Verhaltensrepertoire eines Individuums entsteht nach dem Konzept der Verhaltenstheorie aufgrund dreier grundlegender Lernprinzipien: dem klassischen Konditionieren, dem operanten Konditionieren sowie dem Lernen am Modell.

2.4.3.1. Das klassische Konditionieren

Durch klassisches Konditionieren werden solche Verhaltensweisen gelernt, die als respondentes Verhalten bezeichnet werden (vgl. PAWLOW 1927; MACMILLAN 1975, 52ff). Respondentes Verhalten liegt vor, wenn ein unkonditionierter Stimulus (UCS) automatisch eine bestimmte unkonditionierte Reaktion (UCR) auslöst - in der Regel wird es sich hier um Reflexe oder emotionale Verhaltensweisen handeln. Durch mehrfache Koppelung, d.h. zeitliche und räumliche Nähe von UCS mit (in Bezug auf die UCR) neutralen Stimuli können diese ehemals neutralen Reize dieselben auslösenden Qualitäten wie der UCS gewinnen und ihrerseits nun konditionierte Reaktionen (CR) hervorrufen. Die Verknüpfung von neutralen Reizen mit unkonditionierten Stimuli und ihre so erworbene Kraft als CS stellt das grundlegende Prinzip des klassischen Konditionierens dar. Es lassen sich verschiedene Bedingungen angeben, die den Erwerb und die Löschung respondenter Reaktionen in Art und Ausmaß beeinflussen (vgl. dazu JEHLE 1978 I, 36ff; II, 35ff).

2.4.3.2. Das operante Konditionieren

Im Gegensatz zu respondenten Reaktionen werden die nach dem zweiten Lernprinzip erworbenen Reaktionen operante Reaktionen genannt. Personen zeigen hier kein ausgelöstes, unwillkürliches Verhalten, sondern wirken ihrerseits willkürlich auf die Umwelt ein. Ein derartiges Wirkverhalten führt zu verschiedenen Konsequenzen für die sich verhaltende Person; die Art der erfahrenen Konsequenzen, d.h. ihre positive oder negative Qualität, kontrolliert ihrerseits das operante Verhalten. So entsteht eine Wechselwirkung zwischen emittiertem Verhalten und Umweltkonsequenzen; die sich dadurch regulierende

Auftretenswahrscheinlichkeit operanter Verhaltensweisen stellt das Grundprinzip des operanten Konditionierens dar. Nach diesem Lernprinzip wird die Mehrzahl der beobachtbaren Verhaltensweisen erklärt, und sie sind für den Unterrichtsbereich die entscheidenden (vgl. MACMILLAN 1975, 56ff).

Die wichtigsten Prinzipien des operanten Konditionierens sollen nun kurz erläutert werden:

Verstärkung: die Erhöhung der Verhaltensrate durch verhaltenskontingente Darbietung eines positiven Stiumulus (positive Verstärkung) oder durch Wegnahme eines aversiven Stimulus (negative Verstärkung);

Bestrafung: die Reduzierung der Verhaltensrate durch verhaltenskontingente Darbietung eines aversiven Stimulus;

Löschung: das Absinken oder Eliminieren eines Verhaltens durch das Ausbleiben des kontrollierenden positiven Stimulus (Konsequenz);

Diskrimination: dem Wirkverhalten gehen Stimuli voraus (diskriminative Stimuli = S^D), und das Wirkverhalten wird nur in Gegenwart dieses S^D's verstärkt, während es in Abwesenheit des S^D's oder Anwesenheit eines anderen Stimulus nicht verstärkt wird. Das Individuum muß also lernen, welcher Stimulus bei einem bestimmten Verhalten zur Verstärkung führt, es lernt diskriminieren.

Generalisierung: die Ausweitung der Verhaltensweisen, die auf einen bestimmten Stimulus oder eine bestimmte Stimuluskombination hin geäußert werden (Reaktionsgeneralisierung) oder die Ausweitung der diskriminativen Stimuli (S^D), die ein bestimmtes Verhalten kontrollieren (Stimulusgeneralisierung);

Kontingenz: eine Beziehung zwischen Umwelt und Verhalten, in der die Bedingungen geordnet sind, unter denen einem Verhalten bestimmte Konsequenzen folgen. Solche Bedingungen sind: diskriminative Stimuli, Verstärker und Verstärkungspläne.

Verstärkungspläne: die Art, mit der eine Verhaltensweise zufällig oder planmäßig verstärkt wird. Man unterscheidet zwei Arten von Verstärkungsplänen:

(a) kontinuierliche Verstärkung: ein bestimmtes Verhalten wird jedesmal unmittelbar nach seinem Auftreten verstärkt. Hierdurch wird die Verhaltensrate schnell erhöht.

(b) intermittierende Verstärkung: das Verhalten wird nicht kontinuierlich nach seinem Auftreten verstärkt, sondern nach fixen oder variablen Quoten, d.h. anzahlmäßigem Auftreten des Verhaltens, oder nach fixen oder variablen Zeitintervallen. Im Gegensatz zur kontinuierlichen Verstärkung machen die intermittierenden Verstärkungspläne ein Verhalten resistenter gegen Löschung. In der Praxis bietet sich eine Kombination beider Verstärkungsplanarten an: Um eine Verhaltensrate schnell zu erhöhen, beginnt man mit kontinuierlicher Verstärkung, und um ein Verhalten zu stabilisieren, benutzt man dann intermittierende Verstärkung.

Durch die systematische Anwendung der oben geschilderten Gesetzmäßigkeiten und Prinzipien des operanten Konditionierens wird der Auf- und Abbau von Verhaltensweisen ermöglicht.

2.4.3.2.1. Abbau von Verhaltensüberschüssen

Für Verhaltensweisen, die als Verhaltensüberschuß gekennzeichnet sind, besteht die Aufgabe der Verhaltensmodifikation darin, diese Verhaltensweisen zu reduzieren, d.h. es müssen neue Kontingenzen aufgebaut werden, um die Auftretenswahrscheinlichkeit des Verhaltens zu senken. Oft wird parallel erwünschtes Verhalten alternativ aufgebaut.

Der Abbau von Verhaltensweisen wird druch die systematische Steuerung der vorausgehenden und nachfolgenden

Stimuli ermöglicht. Zur Senkung von Verhalten stehen verschiedene Verfahren zur Verfügung, die auf den zuvor dargestellten Gesetzmäßigkeiten und Prinzipien der Verhaltensmodifikation beruhen. Die wichtigsten Verfahren zum Abbau solcher Verhaltensweisen sind: Stimuluskontrolle[1], Löschung - Ignorieren, Bestrafung (kontingente Darbietung von aversiven Stimuli oder kontingenter Entzug von Verstärkern), Sättigung und Modellernen[2] (vgl. BANDURA 1969; KUHLEN 1974; MACMILLAN 1974; SCHULTE u.a. 1974; KANFER/PHILLIPS 1975; JEHLE 1978). Die Auswahl und Anwendung der Verfahren zum Erreichen des Modifikationszieles hängt von den aufgestellten Hypothesen ab. Häufig werden Kombinationen von Verfahren angewandt, um die Modifikation zu optimieren, d.h. den Reduktionsprozeß zu beschleunigen, das Zielverhalten zu stabilisieren, Nebenwirkungen zu vermeiden und alternatives adäquates Verhalten zu fördern.

2.4.3.2.2. Aufbau von Verhaltensweisen

Der Aufbau eines Verhaltens kann einerseits darin bestehen, ein neues Verhalten zu entwickeln und andererseits darin, die Häufigkeit schon vorhandener Verhaltensweisen zu erhöhen. Es handelt sich hierbei um die Schaffung, den Aufbau oder die Differenzierung von vorausgehenden oder nachfolgenden Bedingungen eines erwünschten Verhaltens. Die planmäßige Gestaltung von Situationen und die systematische Steuerung von Konsequenzen aufgrund der Prinzipien und Gesetzmäßigkeiten der Verhaltensmodifikation ermöglichen die Entwicklung

---

[1] Es soll auf eine ausführliche Darstellung der Verfahren verzichtet werden, da weitere Informationen in der angegebenen Literatur zu finden sind.

[2] Auf dieses gesonderte Gebiet der Verhaltensmodifikation soll in einem der folgenden Abschnitte noch näher eingegangen werden.

und den Aufbau der notwendigen Kontingenzen. Verfahren zur Erhöhung der Frequenz eines Verhaltens im Sinne der Verhaltensmodifikation sind: Stimuluskontrolle, positive und negative Verstärkung, Shaping und Beobachtungslernen (vgl. BANDURA 1969; KANFER/PHILLIPS 1970; KUHLEN 1974; MACMILLAN 1974; SCHULZE 1974, 79-84; JEHLE II 1978).

Art und Anwendung des entsprechenden Verfahrens oder einer Kombination von Verfahren wird durch die aufgestellten Hypothesen bestimmt.

2.4.3.3. Das Lernen am Modell (Imitationslernen oder Beobachtungslernen)

Die komplexen menschlichen Verhaltensweisen sind nur schwer allein durch die Prinzipien des klassischen und operanten Konditionierens zu erklären. BANDURA (1969, 1974, 1977) hatte einen wesentlichen Anteil daran, daß das Lernen am Modell als ein selbständiges Lernprinzip in die Verhaltensmodifikation aufgenommen wurde.

Unter Modellernen versteht man solche Lernvorgänge, bei denen eine Person eine Verhaltensweise erwirbt, indem sie "das Verhalten einer anderen Person und die Konsequenzen dieses Verhaltens (beobachtet)[1)] und versucht, dieses Verhalten - je nachdem, ob die Konsequenzen positiv oder negativ sind - ebenfalls zu zeigen oder es nicht zu zeigen" (JEHLE I 1978, 118). Bei dieser Art von Lernen werden fast alle Prinzipien des operanten Konditionierens wirksam (WALTERS et al. 1963).

Imitationslernen kann auf zweierlei Art erfolgen: durch direktes Lernen oder durch stellvertretendes Lernen (vgl. WALTERS et al. 1963; MILLER/DOLLARD 1967; BANDURA

---

[1] Einfügung durch den Verfasser

1969, 118f). Beim direkten Modellernen beobachtet ein Individuum nur das Verhalten einer anderen Person, nicht aber dessen Konsequenzen. Durch die Konsequenz, die es dann selbst nach Imitieren dieses Verhaltens erfährt, steigt oder sinkt dann die Wahrscheinlichkeit, mit der es in Zukunft dieses imitierte Verhalten zeigen wird. Beim stellvertretenden Lernen beobachtet das Individuum das Verhalten einer anderen Person und die Konsequenzen, die diese dann erfährt. Erfährt die Person positive Konsequenzen, so steigt die Wahrscheinlichkeit, daß das beobachtende Individuum dieses Verhalten äußern wird, da es diese Konsequenzen auch für sich antizipiert. Erfährt das Modell negative Konsequenzen, so sinkt die Ausführungswahrscheinlichkeit beim Beobachter. "Besonders beeindruckend sind die erstaunlichen Einsparungen sowohl an Zeit als auch an Mühe" (MAHONEY 1974/77, 55). Gerade das stellvertretende Lernen am Modell kann einen hohen Überlebenswert haben.

BANDURA unterscheidet drei mögliche Effekte des Modellernens:

1) Der Erwerb neuer Verhaltensweisen, d.h. ein Individuum erwirbt Verhaltensweisen, die bisher noch nicht in dieser Form in seinem Verhaltensrepertoire vorhanden sind. Oft handelt es sich nicht um ein absolut neues Verhalten, sondern nur um neue Kombinationen, die zu einem neuen Verhaltensmuster führen.
2) Die Senkung oder Erhöhung einer Verhaltensrate: hierbei handelt es sich um bereits vorhandene Verhaltensweisen, die jedoch in ihrer Auftretenshäufigkeit gesenkt oder gesteigert werden müssen.
3) Die Reaktionserleichterung: hier geht es darum, "daß Verhaltensweisen zunehmen, die der Beobachter bereits gelernt hat und die nicht eingeschränkt oder gehemmt sind" (MARLATT/PERRY 1977). Das Modell wirkt als diskriminativer Stimulus, der das Verhalten in dieser Situation auslöst.

Das Modellernen selbst ist durch vier Teilprozesse gekennzeichnet (vgl. BANDURA 1969, 135): 1. Aufmerksamkeitsprozesse, 2. Behaltensprozesse, 3. motorische Reproduktionsprozesse, 4. Bekräftigungsprozesse und motivationale Prozesse. Die beiden ersten Prozesse stellen die "Phase des Erwerbs" eines Verhaltens und die beiden letzten die "Phase des Emittierens" des Modellverhaltens dar (vgl. WALTERS/BANDURA 1963). Das Äußern eines Modellverhaltens hängt demnach von den Fertigkeiten des Individuums und den Verstärkungen, die das Modell erfährt, ab (vgl. KANFER/MARSTON 1963; BANDURA 1966).

Es gibt noch weitere Faktoren, die das Nachahmungsverhalten des Individuums beeinflussen. SECORD/BACKMAN (1974, 532) haben eine Reihe solcher Merkmale aufgestellt. Nach diesen Autoren wird eine Person aufgrund folgender Merkmale zum Modell:

1) Wenn der Lernende von der Modellperson positiv belohnt wird oder er befürchtet, daß der Entzug von Verstärkern folgen kann;
2) wenn der Lernende befürchtet, daß die Modellperson ihn bestraft;
3) wenn die Modellperson für ihr Verhalten Belohnungen erfährt oder sie durch die empfangenen Belohnungen von anderen beneidet wird;
4) wenn die Modellperson die Macht hat, Belohnungen zu verteilen;
5) wenn der Lernende an der Modellperson ihm verwandte Eigenschaften wahrnimmt.

Ferner kann das Verhalten einer Person auch aufgrund ihres sozialen Status oder ihrer Kompetenz übernommen werden (vgl. BLAKE et al. 1955; TAUSCH/TAUSCH 1973). Außerdem ist die Wahrscheinlicheit, daß ein Verhalten von einer Person imitiert wird, erhöht, wenn es sie emotional erregt (WALTERS et al. 1960). Die Übernahme eines Verhaltens durch ein Modell wird zu-

meist von keiner moralischen Wertung begleitet, d.h. es können durch Lernen am Modell sowohl erwünschte als auch unerwünschte Verhaltensweisen erworben werden (vgl. BELSCHNER u.a. 1973, 93).

Das Modellernen ist gerade im schulischen Bereich von großer Bedeutung, da der Lehrer durch sein eigenes Verhalten ein Modell für den Schüler darstellt. So kann der Lehrer dadurch, daß er sein eigenes Verhalten kontrolliert, selbst zum Modell für erwünschte Verhaltensweisen werden. Er kann auch einzelne Schüler als Modelle herausstellen und deren erwünschte Verhaltensweisen systematisch verstärken.

2.4.4. Die Vorgehensweise der Verhaltensmodifikation

2.4.4.1. Funktionale Analyse des Verhaltens

Wie bereits erwähnt, werden die Verhaltensweisen einer Person durch vorausgehende und nachfolgende Bedingungen kontrolliert, in der Regel bezieht man sich hier auf Umweltbedingungen. Die Erklärung eines bestimmten Verhaltens, d.h. die Angabe der Bedingungen, die sein Auftreten kontrollieren, bedarf einer sofortigen Analyse der möglichen und vor allem der tatsächlichen bestimmenden Faktoren. KANFER und SASLOW (1974, 24ff) symbolisieren diese Beziehung in ihrer sog. Verhaltensformel:

$$R = f\ (S, O, K, KV).$$

Das Verhalten wird hier also als Funktion von S (positive oder negative Stimuli), O (Organismusbedingungen wie physische Konstitution, momentane Verfassung, Lerngeschichte etc.) K (Konsequenzen positiver und nega-

tiver Art) und KV (den Kontingenzverhältnissen) bestimmt.[1)]

Die zeitliche Abfolge dieser einzelnen Variablen wird gelegentlich durch folgende Darstellungsweise zum Ausdruck gebracht:

S - O - R - K - KV.

Für die Erfassung und Erklärung von problematischem Verhalten sowie als Voraussetzung für die Interventionsplanung werden von SCHULTE (1974, 34ff) folgende Schritte vorgeschlagen (vgl. HOFFMANN 1974, 119ff):

(a) Erste Analyse des Verhaltens: Hier handelt es sich um die Feststellung seiner Häufigkeit, der Situation, d.h. den Stimulusbedingungen, unter denen es auftritt (bzw. nicht auftritt) sowie die Klärung der Frage, ob (im Hinblick auf Zielverhaltensweisen) ein Verhaltensüberschuß oder -defizit vorliegt.

(b) Klärung des Problemverhaltens: Hierbei soll geklärt werden, unter welchen spezifischen Bedingungen das Verhalten auftritt, wer es unterstützt oder ablehnt, welche positiven oder negativen Konsequenzen das Aufrechterhalten des problematischen Verhaltens für die betroffene Person oder Personen ihrer Umgebung hat und welche Probleme mit dem Einführen des erwünschten Verhaltens entstehen werden etc.

(c) Motivationsanalyse: Es muß ermittelt werden, welche relevanten Verstärker vorhanden sind, die das Verhalten erfolgreich verändern können.

(d) Entwicklungsanalyse: In dieser Phase wird nach biologischen Veränderungen beim Organismus des

---

[1] Diese Verhaltensformel kann in ihrem Aufbau kritisiert werden, so sind z.B. ihre Elemente nicht auf der gleichen begrifflichen Ebene angesiedelt. Da hier die üblicherweise in der Praxis verwendeten Schritte einer Pädagogischen Verhaltensmodifikation dargestellt werden, wird auf eine Kritik verzichtet.

Betreffenden gesucht und nach sozialen Veränderungen in seiner unmittelbaren Umgebung sowie nach der "Verhaltensgeschichte" gefragt.

(e) Analyse der Selbstkontrolle: Dieser Analyse ist großes Gewicht beizumessen. Es handelt sich hierbei um die Untersuchung der Techniken, die eine Person anwendet und der Situationen, die eine Person aufsucht, um das fragliche Verhalten zu kontrollieren.

(f) Analyse der sozialen Bedingungen: Hier werden die Interaktionspartner der betreffenden Person betrachtet, d.h. man versucht festzustellen, ob und in Gegenwart welcher Person das Problemverhalten häufiger auftaucht, wer das Verhalten akzeptiert etc.

Anhand der in diesem Rahmen gewonnenen Informationen kann man nun die Verhaltensanalyse, Interventionsplanung und -kontrolle betreiben. Es ist nicht unbedingt erforderlich, bei jeder Verhaltensanalyse alle oben genannten Schritte durchzuführen, da manche sich bei bestimmten Verhaltensweisen erübrigen. So schlägt JEHLE (1978) eine aus dem oben dargestellten allgemeinen Schema abgeleitete reduzierte Form für den schulischen Bereich vor:

1) Analyse des Problemverhaltens (R, UCR, UR)
2) Analyse der vorausgehenden Bedingungen (S^{D+}, S^{D-}, UCS, CS)
3) Analyse der nachfolgenden Bedingungen (S^{+}, S^{-})
4) Analyse der Selbstkontrolle.

Für die Datensammlung in dieser Phase bedient man sich gewöhnlich der Methode der Verhaltensbeobachtung (vgl. BAYER 1974; SCHULTE u.a. 1974; MEES/SELG 1977), Gesprächen mit dem Schüler und den unmittelbaren Bezugspersonen (vgl. FIEDLER 1974) und Tests. Im Anschluß an diese Phase folgt die Bestimmung des Zielverhaltens, die Erhebung der Grundrate und die Planung der Interventionen.

2.4.4.2. Die Erhebung der Grundrate und das Aufstellen der Therapieziele

Zur Erfassung der Ausgangssituation eines Problemverhaltens und zur Schaffung der erforderlichen Voraussetzungen für eine ständige Kontrolle des Therapieverlaufs und der Fortschritte der Therapie wird die Erhebung einer Grundrate erforderlich (vgl. SCHOTT u.a. 1974, 68f). Durch die Grundrate werden sowohl das Problemverhalten als auch seine vorausgehenden und nachfolgenden Stimuli anhand systematischer Beobachtung oder anderer audio-visueller Methoden erfaßt. Unabdingbare Voraussetzungen sind für jede Erhebung die Objektivität, Reliabilität und Validität.

Nach der sorgfältigen Analyse aller Variablen, die ein bestimmtes Verhalten einer Person in bestimmten Situationen kontrollieren, kann man das zu modifizierende Verhalten exakt beschreiben, ein alternatives erwünschtes Verhalten festlegen und die für die Modifikation relevanten Personen bestimmen. Man kann nun Hypothesen über die Kontingenzen des bestehenden Problemverhaltens aufstellen und Hypothesen darüber, in welcher Weise und mit welchen Verfahren ein unerwünschtes Verhalten möglichst schnell modifiziert werden kann (vgl. OPP 1972). Vor einer jeden Intervention ist es erforderlich, das Zielverhalten zu bestimmen. Die Bestimmung des Zielverhaltens wird häufig dadurch erschwert, daß die Problemverhaltensweisen sehr komplex sind. Aus diesem Grund werden häufig mehrere Ziele oder Teilziele in einer bestimmten Reihenfolge verfolgt, die die Modifikation und das Erreichen des Zielverhaltens möglichst stark unterstützen soll.

Nach THARP/WETZEL (1975) sollte das Zielverhalten einer Therapie aus der Interaktion mit dem betreffenden Schüler und den zur Modifikation herangezogenen Personen

heraus bestimmt werden. Hierdurch wird einerseits dem Schüler ein gewisses Maß an Selbständigkeit und Selbstbestimmung übertragen, so daß möglicherweise die Motivation und das Interesse des Schülers am Erreichen des Ziels erhöht wird, und andererseits wirken sich die Personen der sozialen Umwelt des betreffenden Schülers nicht hemmend bei der Realisierung des Zielverhaltens aus, da sie aktiv an der Modifikation teilnehmen.

2.4.4.3. Interventionsplanung und Erfolgskontrolle

Nachdem das Ziel der Verhaltensmodifikation bestimmt worden ist und die Ausgangsdaten, insbesondere die Grundrate, festliegen, können die in Betracht kommenden Techniken (Maßnahmen) eingesetzt werden. Die Auswahl der Maßnahmen und Modifikationsverfahren hängt von den Hypothesen ab, die über das Problemverhalten und die Bedingungen zur Erreichung des Zielverhaltens aufgestellt wurden.

Die Überprüfung der aufgestellten Hypothesen sollte im Rahmen einer experimentellen Versuchsanordnung geschehen. Solche Versuchsanordnungen können Gruppen- oder Einzelfalldesigns (vgl. BARLOW/HERSEN 1976; LEITENBERG 1977) sein. Welches Design gewählt wird, hängt von der Fragestellung und den Problemverhaltensweisen ab. Im schulischen Bereich allerdings werden Einzelfalldesigns bevorzugt. Dies geschieht aus Anwendungsgründen und wegen der Einzigartigkeit des Schülers, die in der interindividuellen Variabilität des Verhaltens begründet ist.

Eine interventionsbegleitende Datenerhebung wird notwendig zur Kontrolle der Effektivität der Maßnahmen und zur rechtzeitigen Erkennung von eventuell auftauchenden unerwünschten Nebeneffekten. Falls die erwünschten Verhaltensänderungen nicht auftreten oder Maßnahmen zu unerwünschten Nebeneffekten führen, sind weitere Daten-

erhebungen und Hypothesenbildungen und eine neue Planung notwendig.

Nach Abschluß der Interventionen muß der Erfolg der Behandlung ermittelt werden. Nach einer weiteren Datenerhebung werden die gewonnenen Ergebnisse mit denen der früheren Messungen verglichen. Die Diskrepanz zwischen den Messungen gibt den Erfolg der Therapie an. Die abschließende Erhebung sollte zu einem späteren Zeitpunkt nach Beendigung der Therapie vorgenommen werden, um feststellen zu können, ob das Zielverhalten stabil geblieben ist, d.h. ob die Umweltbedingungen und die Selbstkontrolle[1)] in Bezug auf das Zielverhalten wirksam sind (vgl. JEHLE II 1978, 67f).

2.4.5. Stellenwert der Verhaltensmodifikation bei griechischen Lehrern im Hinblick auf die Beseitigung auffälligen Schülerverhaltens

Man kann davon ausgehen, daß die griechischen Lehrer die Lösung von Schülerproblemen nicht explizit im Rahmen einer solchen Theorie und Technologie betreiben. Es besteht jedoch kein Zeifel darüber, daß sie ihre spezifischen Verhaltensweisen im Unterricht - im Sinne der Lerntheorie - erlernt haben, d.h. die Lehrer haben sich wahrscheinlich aufgrund ihrer eigenen Erfahrungen ein implizites lerntheoretisches Konzept aufgebaut. Da sie ihre Erfahrungen nicht kontrolliert im Rahmen der Verhaltensmodifikation gemacht haben, ist es sehr wahrscheinlich, daß sie unter einer Differenzierungsproblematik leiden. Das heißt, daß sie ihre Erklärungen und Maßnahmen undifferenziert betreiben. Die Differenzierungsproblematik ist

---

[1] Zur Selbstkontrolle vgl. HARTIG 1973; WATSON/THARP 1975; REINECKER 1978.

dadurch gekennzeichnet, daß häufig "abergläubisches Verhalten"[1] und uneingeschränkte "Generalisierungs- und Diskriminationsmechanismen" wirksam sind und die Interventionen an inkonsequenter und undifferenzierter Planung und Durchführung kranken. In welcher Form diese Faktoren als Konzepte in den Lehrererklärungen und Maßnahmen deutlich werden, bedarf noch einer wissenschaftlichen Klärung. Dies scheint nach Ansicht des Verfassers jedoch nicht gegen die Annahme zu sprechen, daß das naive Konzept der Lehrer solche verhaltenstheoretischen Faktoren enthält. Unter diesem Gesichtspunkt scheint es zulässig, das Konzept der Verhaltensmodifikation den zuvor dargestellten Theorien (vgl. Kap. 2.2.) anzugliedern.

---

[1] "Abergläubisches Verhalten" ist hier in der Definition SKINNERs zu verstehen (vgl. HOLLAND/SKINNER 1974, 88ff).

Methodischer Teil

3. Die Untersuchungsmethode

3.1. Wahl der Untersuchungsmethode

Für die Operationalisierung der Fragestellung wurde die Befragung als Untersuchungsmethode gewählt. Dies war aus folgenden Gründen notwendig:

a) für einen Teil der Fragestellung war keine alternative Methode anwendbar. Es ist unmöglich, die von den Lehrern wahrgenommenen Schülerprobleme sowie deren Erklärungskonzept zu erfassen, ohne sie zu befragen. Häufig unterscheiden sich die von den Lehrern wahrgenommenen Verhaltensauffälligkeiten von den tatsächlich bestehenden Verhaltensweisen des Schülers (vgl. DIEBERT/HARMON 1974), da in die Wahrnehmungen und Erklärungen der Lehrer Stigmatisierungen, Vorurteile und Stereotype oft mit einfließen.

b) Der Einsatz audiovisueller Methoden wäre zugegebenermaßen insbesondere für die Beobachtung der angewandten Maßnahmen zur Beseitigung von Schülerproblemen in realen Situationen eine wertvolle Ergänzung gewesen. Dies aber war aufgrund der Art der Fragestellung und aus organisatorischen Gründen nicht zulässig. Auf der einen Seite war es notwendig, sich durchgängig auf der Einstellungsebene zu bewegen und andererseits war die Koordination der beteiligten Stellen (Behörden, Lehrer etc.) in Bezug auf den Einsatz audiovisueller Mittel in solch großem Rahmen nicht möglich.

3.1.1. Die Befragung

Als spezielles Verfahren wurde die Befragung mit geschlossenen Fragen bevorzugt. Dieses Verfahren wird in der Regel verwendet, "wenn vom Befragten nicht eine unmittelbare quantitative Antwort zu erwarten ist" und das "Reproduzieren" des Lehrerverhaltens verlangt wird (HOLM 1975, 51, 55). Auch hat dieses Verfahren eine Reihe von Vorteilen gegenüber ähnlichen Untersuchungsmethoden (offene Befragung bzw. das nicht-strukturierte Interview etc.):

a) Die Durchführung und Auswertung einer Untersuchung ist leicht und sparsam im Hinblick auf Zeit und Kosten (vgl. MAYNTZ/HOM/HÜBNER 1972, 103; KÖNIG II 1973^3, 40ff).

b) Es können Fehler jener Art vermieden werden, die alleine durch Darstellungsunterschiede zustandekommen können und die nichts mit dem Sachverhalt selbst zu tun haben.

c) Die Manipulation durch den Untersuchungsleiter wird in Grenzen gehalten, weil hier die ursprünglichen Reaktionen der Versuchspersonen auf die Items in der Auswertung berücksichtigt werden und nicht die den Forschungskategorien angepaßten Daten (vgl. HOLM 1975, 55).

d) Die Tatsache, daß die "... Wiedererkennungsleistung gewöhnlich der Erinnerung weit überlegen ..." ist (MAHONEY 1974, übers. 1977, 157; vgl. auch HOLM 1975, 55), gewährleistet für diese Art der Befragung eine optimale Erfassung des Untersuchungsgegenstandes.

Nachteile dieser Untersuchung sind all jene, die mit der Papier-Bleistift-Methode verbunden sind (vgl. LANDSHEERE 1969, 53ff).

Die oben angeführten Vorteile sind dann von Bedeutung, wenn die Gütekriterien des Untersuchungsinstrumentes (Objektivität, Reliabilität und Validität) gewährleistet sind.

3.1.1.1. Die Konstruktion der Fragebögen

3.1.1.1.1. Voruntersuchung

In der einschlägigen Literatur war für die Operationalisierung der Fragestellung kein entsprechendes Instrument zu finden, das dem Umfang und der Art der Untersuchung gerecht wurde. So war es notwendig, den Fragebogen selbst zu entwickeln.

An erster Stelle sollten Objektivität, Reliabilität und Validität in befriedigendem Maße gewährleistet sein. Um dies zu erreichen, wurde folgendermaßen vorgegangen:

Es wurden 25 griechische Volksschullehrer beauftragt, in drei Listen Verhaltensauffälligkeiten ihrer Schüler, die Erklärung dieser Auffälligkeiten und ihre Maßnahmen zur Beseitigung dieser Probleme, einzutragen. Die so entstandenen drei Listen über Verhaltensauffälligkeiten, Erklärungen und Maßnahmen wurden noch durch Angaben aus der Literatur vervollständigt (vgl. GEHRIG/GEPPERT 1974; HÖHN 1967; HOFER 1969; KLUGE et al 1975). Diese Listen wurden den Lehrern nochmals vorgelegt mit der Bitte, die Aussagen anhand einer fünf-stufigen-Skala (von sehr selten bzw. sehr gering bis sehr häufig bzw. sehr hoch) hinsichtlich Auftretenshäufigkeiten, Erklärungs- und Therapiegrad einzuschätzen.

Entsprechend dieser Einschätzung wurden dann alle Aussagen, die eine sehr seltene Häufigkeit bzw. sehr geringe Erklärungs- oder Therapiewirkung zeigten, nicht in die Endliste des Fragebogens aufgenommen.

Die Aussagen in den Endlisten wurden nach einer sechsstufigen Schätzskala (kommt nicht vor = 0, kommt sehr selten vor = 1, kommt selten vor = 2, weder selten noch häufig = 3, häufig = 4, sehr häufig = 5) eingestuft,

wobei als erste Stufe "kommt nicht vor" aufgenommen wurde. Dies ermöglichte es den Versuchspersonen, alle Items anzukreuzen und gewährleistete, daß alle Aufgaben bearbeitet wurden und möglicherweise konzentriert beantwortet wurden.

3.1.1.1.2. Zum Fragebogen

Die Problemlösungsstrategie des griechischen Volksschullehrers wurde anhand seines Verhaltens gegenüber dem jeweils schwierigsten Schüler der Klasse und seines auffälligen Verhaltens zu ermitteln versucht[1]. Diese Einschränkung auf die Problemverhaltensweisen eines repräsentativen Schülers während des Unterrichts und auf die Lehrererklärungen und -maßnahmen hinsichtlich des auffälligen Verhaltens dieses Schülers war aufgrund der umfassenden Fragestellung und der Durchführungsmöglichkeiten notwendig. Dies wirkt sich jedoch keinesfalls nachteilig auf die Ermittlung des Lehrerkonzeptes aus, da es sehr wahrscheinlich ist, daß die Lehrer ihre Konzepte an dem momentan auffälligen Schüler und dessen Verhalten vollständig explizieren können. Auch wird das Rahmenkonzept durch die individuellen Konzepte der einzelnen Lehrer abgedeckt.

Der Fragebogen war in zwei Teile aufgeteilt: Der erste Teil zielt auf die Einstellung des Lehrers gegenüber den Verhaltensauffälligkeiten des problematischsten Schülers in der Klasse ab. Im zweiten Teil geht es darum, die Einstellung der Lehrer im Hinblick auf Erklärungen und Maßnahmen zur Beseitigung des auffälligen Verhaltens zu erfassen (s. Anhang).

In dieser Form wurde der Fragebogen an 20 griechischen Lehrern erprobt und danach ohne nennenswerte Korrekturen in die Endform gebracht (s. Anhang).

---

[1] Diese Strategie wird im folgenden als "Unterrichtskonzept" bezeichnet.

3.2. Die Stichprobe

Von den ca 900 griechischen Volksschullehrern, die in der Bundesrepublik Deutschland tätig sind, wurden für die Untersuchung 219 Lehrer aus den Räumen Aachen, Düsseldorf, Frankfurt, Köln, Krefeld, Lüdenscheid, Mainz und München zufällig ausgewählt. Aus dieser Population wurden 45 Lehrer für die Voruntersuchung bzw. Erprobung und 174 für die Hauptuntersuchung herangezogen.

Die nachfolgende Tabelle 1 verdeutlicht die Klassenstufe und Klassenart, in der die einzelnen Lehrer der Hauptuntersuchung unterrichten.

Tabelle 1a: Häufigkeit der griechischen Lehrer hinsichtlich der Klassen, in denen sie als Klassenlehrer oder als Lehrer ihre meisten Unterrichtsstunden abhalten

Art der Klasse[1)]	Klassenstufe						Summe
	1	2	3	4	5	6	
Übergangsklassen	23	24	26	28	24	23	148
Muttersprache	1	2	2	4	1	3	13
Langform	2	2	3	3	1	2	13
Summe	26	28	31	35	26	27	174

[1]a) Übergangsklassen - sind Klassen in den deutschen Schulen mit überwiegend giechischem Unterricht. Sie zielen daraufhin, die Schüler für den Übergang in die deutschen Klassen vorzubereiten (maximal innerhalb von zwei Jahren).

b) Muttersprachеklassen - konstituieren sich aus Schülern, die bereits die deutschen Regelklassen besuchen. Ihr Ziel ist die Erhaltung der Kultur und Bindung ans Heimatland durch wenige Unterrichtsstunden - meist an zwei Nachmittagen - in der Heimatsprache.

c) Langformklassen - Klassen, bei denen anfänglich der überwiegende Teil des Unterrichts in der Muttersprache abgehalten wird und nach mehreren Jahren progressiv zur deutschen Sprache übergeht.

Tabelle 1b: Absolute Häufigkeiten der Lehrermerkmale

Geschl.		Fam. stand		A l t e r				Dienstjahre			Fort- bildung				Aufent- halt in der BRD	
männlich	weiblich	verheiratet	ledig	30-34	35-36	37-38	39-42	3-7	8-11	12-20	keine	metek-Pädag.	päd./psych. Ausbg	Ausbg in anderen Bereichen	1-2 Jahre	3-5 Jahre
138	36	148	26	34	56	53	31	39	79	56	163	7	2	2	156	18

Aus der Tabelle 1a geht hervor, daß die meisten Lehrer (85 %) in Übergangsklassen die jeweils höchste Anzahl der Unterrichtsstunden haben. Dies war zu erwarten, da bei diesen Klassen der überwiegende Teil des Unterrichts in giechischer Sprache abgehandelt wird und die Langformklassen sehr beschränkt sind.

Aus der untersuchten Lehrerpopulation lassen sich folgende Merkmale aus der Tabelle 1b feststellen: Geschlecht, Familienstand, Alter, Dienstjahre, Fortbildung und Dauer des bisherigen Aufenthaltes in der Bundesrepublik Deutschland. Andere, für die Untersuchung relevante Merkmale wie z.B. Schulart, Land- bzw. Stadtbeschäftigung etc. konnten aufgrund der Eigenart der Population nicht differenziert werden.

Allgemein kann man hier von einer homogenen Stichprobe ausgehen. Aus der Tabelle 1b kann man jedoch nur den Variablen Geschlecht, Alter und Dienstjahre eine bedeutende Rolle beimessen (vgl. Ausprägungen), wobei die letztgenannten Variablen (Alter und Dienstjahre) sich bis zu einem gewissen Grad gegenseitig abdecken, da die dienstälteren Lehrer automatisch auch die älteren sind.

3.3. Die Durchführung

Für die Hauptuntersuchung wurden in persönlichen Besuchen 200 griechische Volksschullehrer angesprochen. Die Versuchspersonen füllten zum größten Teil die Fragebögen in Anwesenheit des Verfassers aus oder schickten sie zu. Auf diese Art kamen 174 vollständig ausgefüllte Fragebögen zusammen. Die Rücklaufquote von 87 % kann als sehr zufriedenstellend bezeichnet werden.

Die Durchführung der Untersuchung wurde dadurch erleichtert, daß die Erziehungsabteilung der griechischen Botschaft die Adressen der Schulen, an denen griechische Lehrer unterrichteten, zur Verfügung stellte. Die Untersuchung wurde von Anfang Mai bis Juni 1977 durchgeführt.

3.4. Gütekriterien der Messung

Bezüglich der Gütekriterien dieser Untersuchung läßt sich Folgendes zusammenfassen:

Objektivität: Da die Befragung durch standardisierte Fragebogen und die Instruktionen von einer Person (dem Verfasser) durchgeführt wurden, kann Objektivität (Unabhängigkeit vom Untersucher und der Untersuchungssituation) als gewährleistet angenommen werden.

Reliabilität: Die Reliabilität wird dadurch gekennzeichnet, daß man versucht, die Fehler möglichst gering zu halten. Solche Fehler, die mit der Skalierungsmethode in Zusammenhang stehen, sind nach SCOTT (1968) der Zufallsfehler und der systematische Fehler. Derartige Fehler werden durch Tendenzen hervorgerufen, die entweder Merkmale der untersuchten Person darstellen oder die Untersuchungssituation unterstützen. So kann z.B. eine Person eine Neigung zur Zustimmung, zu extremen Antworten, zur Vermeidung von erwarteten Antworten etc. haben oder durch das Untersuchungsinstrument dazu veranlaßt werden.

Fehler anderer Art, wie Halo-, Milde-, Strengeeffekte, stehen im Interesse dieser Untersuchung und werden daher nicht als Fehler betrachtet. Soweit es möglich war, wurden solche Fehler (Zufalls- oder systematische Fehler) durch die Instruktionen und durch eindeutige Formulierung und Streuung der Items im Fragebogen verhindert.

Zur Überprüfung der Reliabilität konnte der klassische Weg (Reuntersuchung) nicht gewählt werden, da die Anonymität der Angaben gewährleistet werden sollte. Somit wurde die Methode der internen Konsistenz angewandt (vgl. LIENERT 1969[3], 225ff). Dieses Verfahren kann man als eine Verallgemeinerung der Split-Half-Methode betrachten, da es alle möglichen Halbierungen berücksichtigt und den daraus resultierenden Mittelwert als Reliabilitätsschätzung ausgibt.

Durch diese Methode konnte bei den Auffälligkeiten eine Reliabilität von $\alpha = .79$, bei den Erklärungen von $\alpha = .81$ und bei den Maßnahmen von $\alpha = .69$ ermittelt werden. Damit kann man annehmen, daß die Reliabilität der Ergebnisse zufriedenstellend abgesichert wurde.

Validität:

Die bei der Konstruktion des Fragebogens gewählte Methode, nämlich zunächst Lehrer aus der Grundgesamtheit im Rahmen einer freien Befragung Verhaltensauffälligkeiten, Erklärungen und Maßnahmen nennen zu lassen, diese dann zu einem Fragebogen zusammenzufassen und einer weiteren Voruntersuchung zu unterziehen (vgl. Kap. 3.2.), stellt sicher, daß die zu untersuchenden Sachverhalten im Fragebogen angemessen repräsentiert sind. Darüber hinaus erhielten alle befragten Lehrer Gelegenheit, ihren Antworten auf die Fragen hin eigene Aussagen und Ergänzungen in freier Form hinzuzufügen. Dieses Verfahren stellt weitgehend sicher, daß der Fragebogen tatsächlich die gewünschten Sachverhalte, nämlich die Wahrnehmung bestimmten Schülerverhaltens durch Lehrer, ihre Erklärung und mögliche Maßnahmen zu ihrer Beseitigung aus der Sicht der Lehrer erfaßt. Man kann also davon ausgehen, daß die Validität des Instrumentes weitgehend gesichert ist.

Empirischer Teil

4. Schülerverhaltensauffälligkeiten

4.1. Problemschüler in den griechischen Klassen

Aus den Lehreraussagen bezüglich Frage 4 (vgl. Fragebogen im Anhang) über Problemschüler ihrer Klasse geht hervor, daß es in ihren Klassen mehr als einen Problemschüler gibt. In den 174 untersuchten Klassen wurden 652 der 4.378 griechischen Schüler als verhaltensauffällig eingestuft (vgl. Tab. 1 im Anhang). Das sind 15 % aller Schüler der ersten sechs Klassen (1 bis 6) und entspricht etwa drei bis vier Schülern pro Klasse mit einer Klassenfrequenz von ca 25 Schülern.

Bezüglich dieses Verhältnisses fallen andere Untersuchungen mit deutschen Schülern unterschiedlich aus. STEUBER (1973) berichtet von 25,3 %, TILL (1974) von 4,3 %, KLUGE (1975) von 2,3 % und TORNOW (1978) von 9,7 %. Der direkte Vergleich der o.g. Feststellung zu denen dieser Untersuchungen wird u.a. dadurch erschwert, daß die Schüler der griechischen Klassen überwiegend aus einer einzigen Schicht (Unterschicht) kommen und ihre Sozialisation anders als die der deutschen Schüler gleichen Alters verläuft. Andererseits besteht die Vermutung, daß die griechischen Lehrer über andere Wahrnehmungs- und Beurteilungskriterien als ihre deutschen Kollegen verfügen.

Von den 652 Problemschülern sind 249 (38 %) Mädchen und 403 (62 %) Jungen. Dieses zahlenmäßige Übergewicht der verhaltensauffälligen Jungen gegenüber den Mädchen wurde auch in anderen Untersuchungen beobachtet (vgl. STERN 1953, STEUBER 1974, KLUGE 1975, TORNOW 1978). Dieser Trend ist

unter anderem dadurch zu erklären, daß die Mädchen durch die primäre Sozialisation zur Anpassung erzogen werden und stärker in ihrer Freiheit eingeschränkt werden (vgl. PAPADOPOULOS 1974, 60f) und sie daher brav bzw. angepaßt erscheinen.

4.2. Der auffälligste Schüler

Unter den Problemschülern nahmen die Lehrer noch eine zusätzliche Differenzierung vor: sie nannten die besonders auffälligen Schüler. Hierbei ergab sich, daß von den 174 Schülern, die als die auffälligsten eingestuft wurden, 114 (65,6 %) Jungen und 60 (34,4 %) Mädchen sind (vgl. Tab. 2 im Anhang). Somit gehören nahezu doppelt soviel Jungen wie Mädchen zu den verhaltensauffälligsten Schülern. Diese Verteilung entspricht der der Problemschüler in den griechischen Klassen (s.o.). Betrachtet man diese Schülergruppe hinsichtlich ihres Alters, so stellt man fest, daß 13,8 % sieben, 14,3 % acht, 16,1 % neun, 21,7 % zehn, 16,7 % elf und 17,2 % zwölf bzw. 13 Jahre alt sind (vgl. Tab. 2 im Anhang). 41 (23,5 %) der auffälligsten Schüler sind bereits sitzengeblieben und 12 (30 %) von ihnen werden nach Aussagen der Lehrer auch in diesem Jahr das Klassenziel nicht erreichen. Der größte Teil (122, 70 %) der besonders auffälligen Schüler wird jedoch trotzdem versetzt werden und 52 (30 %) werden sitzenbleiben (vgl. Tab. 2 im Angang).

In Bezug auf die besonders auffälligen Schüler registrieren die Lehrer eine Reihe von Verhaltensproblemen, die die Schüler ihrer Ansicht nach täglich äußern.

Das allgemeine Bild, das die Lehrer von ihren Problemschülern haben, ergibt sich aus den Lehreraussagen in Bezug auf die besonders auffälligen Schüler. Die Aussagen in Tab. 2 (vgl. Seite 69 - Seite71) repräsentieren die Probleme mit denen die Lehrer sich täglich konfrontiert sehen.

Tabelle 2: Ergebnisse der Lehreraussagen über Schülerverhaltensauffälligkeiten (N = 174)

Nr. der Items	Lehreraussagen über Schülerverhaltensauffälligkeiten	N-Total = 174	100% =174	$\bar{X}$	S
54	ist in seinen Sachen und Arbeiten nicht ordentlich	165	94,8	4,18	0,99
41	ihm/ihr fehlen die Grundlagen in den Hauptfächern	163	93,7	4,48	0,68
50	verachtet Regeln und Vereinbarungen der Klasse	156	89,7	4,23	0,75
14	seine/ihre Leistungen sind schwach	155	89,1	4,25	0,88
13	er/sie kann nicht konzentriert arbeiten	154	88,5	4,31	0,74
3	macht seine/ihre Hausaufgaben nicht	151	86,6	3,99	0,89
28	wirft Gegenstände während des Unterrichts	148	85,1	4,02	0,83
44	beschäftigt sich mit Material, das nicht zum Unterricht gehört	146	83,9	3,80	0,99
9	arbeitet zu langsam	145	83,3	3,68	0,99
33	hat einen geringen Wortschatz	144	82,8	4,19	0,84
4	kann nicht zügig lesen	142	80,6	3,99	0,89
19	kann Gelerntes nicht lange behalten	138	79,3	3,90	0,94
10	kann sich nicht klar und deutlich äußern (mündlich und schriftlich)	135	77,6	3,72	0,83
17	macht Lärm mit Gegenständen (Bleistift, Lineal, Hände etc.)	130	74,7	3,57	1,18
16	bringt mit seinen Äußerungen und Grimassen die Klasse zum Lachen	128	73,6	3,89	0,99
23	gibt Laute von sich (schreit, pfeift, lacht etc.)	117	67,2	3,78	1,16
2	zeigt schwankende Leistungen	109	62,5	3,90	1,19
37	wird tätlich gegenüber Mitschülern tritt, stellt Bein, zieht Haar etc)	108	62,1	3,77	1,18
22	kann Gelerntes nicht anwenden	103	59,2	3,78	1,01

[1]

[1] Die horizontalen Linien in der Tabelle weisen auf Unterteilungen der Ergebnisse in Quartile.

Fortsetzung Tabelle 2

Nr. der Items	Lehreraussagen über Schülerverhaltensauffälligkeiten	N-Total = 174	100% =174	$\bar{X}$	S
11	versäumt ohne Anlaß den Unterricht	97	55,7	3,37	1,33
53	ist mein Kontrahent (widerspricht mir ständig)	97	55,7	3,77	1,22
36	ist unsauber (Körper, Kleider, Sachen etc.)	94	54,0	3,32	1,21
15	ist nicht in der Lage, mit den Mitschülern zu kooperieren	80	46,0	3,48	1,12
31	kann keine Kontakte mit anderen Schülern aufnehmen	80	46,0	3,00	1,05
34	er/sie lügt	77	44,3	3,78	1,04
32	ignoriert demonstrativ meine Anordnungen	76	43,7	3,79	1,19
38	unterbricht Mitschüler ohne Grund	75	43,1	3,37	1,14
7	läuft in der Klasse herum	73	42,0	3,27	1,20
55	es ist schwer, ihn/sie zum Reden zu bringen	72	41,4	3,52	1,07
25	kann Gelerntes nicht auf neue Bereiche und Situationen übertragen	76	43,7	3,86	0,99
40	hat Schwierigkeiten, die Unterrichtssprache zu verstehen	70	40,2	3,37	1,10
1	schwätzt mit seinen Tischnachbarn	69	39,5	3,24	1,18
30	beschädigt Gegenstände der Klasse	69	39,5	3,05	1,20
29	beteiligt sich am Unterrichtsprozeß nicht ohne meine Aufforderung	66	37,9	4,30	0,82
24	kaut Kaugummi während des Unterrichts	68	39,1	3,54	1,34
5	beschimpft seine Mitschüler	64	36,8	3,70	1,16
48	ist den Klassenanforderungen nicht gewachsen	64	36,8	3,71	1,17
52	beklagt sich öfter, daß die Mitschüler ihm/ihr etwas tun	64	36,8	3,00	1,28
26	wirft während des Unterrichts mit Gegenständen	61	35,1	3,60	1,24
27	beschädigt Sachen von Mitschülern	60	34,5	3,35	1,39
8	stellt sich auf Bank, Stuhl etc.	54	32,8	3,07	1,17

Fortsetzung Tabelle 2

Nr. der Items	Lehreraussagen über Schülerverhaltensauffälligkeiten	N-Total = 174	100% =174	$\bar{X}$	S
18	wird leicht in Verlegenheit gebracht (wird rot, schwitzt etc.)	52	29,9	3,63	1,23
43	schlägt Mitschüler	51	29,3	3,09	1,29
51	meldet sich oft, ohne etwas zu wissen	43	24,5	3,37	1,31
12	verläßt den Klassenraum ohne Erlaubnis	43	24,5	2,56	1,17
47	redet mir vor oder nach	42	24,0	2,47	0,92
45	redet beim Arbeiten vor sich hin	41	23,5	2,87	1,33
39	unterbricht mich ohne Grund	41	23,5	3,14	1,21
21	lacht meinen Unterricht aus	17	9,8	2,05	1,09
42	ißt während des Unterrichts	16	9,2	2,08	1,46
49	wird in der Klasse überfordert	15	8,6	2,43	1,33
21	lacht mich aus	12	6,9	2,08	1,31
46	bedroht mich	12	6,9	1,83	1,11
6	beschimpft mich	8	5,2	1,80	1,45
35	betätigt sich während des Unterrichts sexuell	6	3,4	1,60	1,05

Man kann erkennen, daß die Lehrer manche Aussagen so häufig für die Beschreibung von Problemen mit Schülern benutzen, daß eine "Stereotypisierung" angenommen werden kann (vgl. HOFSTÄTTER 1970, 109; MANZ 1968; HÖHN 1967). Diese Annahme wird durch die Tatsache unterstützt, daß die Lehreraussagen sich häufig in Bezug auf einen Schüler widersprechen, so z.B. die folgenden Statements: "zeigt schwankende Leistungen" und "seine Leistungen sind schwach" und "ihm fehlen die Grundlagen in den Hauptfächern" oder "ist schwer zum Reden zu bringen" und "schwätzt mit seinem Nachbarn" und "ist mein Kontrahent (widerspricht mir ständig ohne Grund)". Solche widersprüchlichen Aussagen deuten auf Inferenzen eines Stereotyps hin, die oft sehr wenig mit der

Realität in Einklang zu bringen sind (vgl. 2.3). Man darf jedoch nicht aus den Augen verlieren, daß auch reale Verhaltensauffälligkeiten existieren, die die Entstehung solcher Inferenzen erst ermöglichen.

Zur übersichtlichen Darstellung der Ergebnisse wurden die Lehreraussagen hinsichtlich der Häufigkeit ihrer Nennungen in Quartile aufgeteilt. Variablen (Aussagen) mit Häufigkeiten von 94,5 % bis 73,6 % sind im ersten Quartil, von 67,2 % bis 54 % im zweiten, von 46 % bis 29,3 % im dritten und von 24,5 % bis 3,4 % im vierten Quartil eingeordnet. Durch diese Einteilung in Quartile wurden die Lehreraussagen grob gewichtet, wobei für die weitere Betrachtung dem ersten Quartil die stärkste, dem vierten Quartil die schwächste Bedeutung zukommt.

Betrachtet man das erste Quartil der Tab. 2, so stellt man fest, daß die 15 Lehreraussagen über Schülerprobleme eine durchschnittliche Häufigkeit von ca 84 % aufweisen. Dies bedeutet, daß diese Items eine zentrale Rolle in den Lehrerbeurteilungen einnehmen. Ferner bewegen sich die Mittelwerte zwischen $\bar{X}_{41} = 4,5$ und $\bar{X}_{17} = 3,6$.

Das erste Quartil besteht aus Variablen, die in erster Linie das Arbeitsverhalten, die Leistungsfähigkeit des Schülers und die Verletzungen der Klassenordnung betreffen. Demzufolge zeigt der Schüler auf der einen Seite Unordnung, Mängel in den Hauptfächern, schwache Leistungen, Konzentrationsschwäche, mangelhafte Hausaufgabenerledigung, langsames Atbeitstempo, geringen Wortschatz, Leseschwierigkeiten, Behaltens- und Äußerungsschwierigkeiten und auf der anderen Seite Mißachtung der Regeln und Vereinbarungen der Klasse, Clownereien, werfen von Gegenständen und Lärm.

Allgemein zeigen die Ergebnisse in diesem Quartil, daß die Lehreraussagen häufig sehr ausgeprägt und konzentriert erscheinen. Somit kann man annehmen, daß das Arbeits- und Leistungsverhalten sowie die Verletzungen der Klassen-

ordnung den Kern des Lehrerwahrnehmungs- bzw. -beurteilungsrepertoires über Problemschüler bilden.

Das zweite Quartil besteht aus sieben Items. Die Mittelwerte sind niedriger als die im ersten Quartil. Sie bewegen sich zwischen $\bar{X}_2 = 3,9$ und $\bar{X}_{30} = 3,3$. Auch hier sind die bereits erwähnten allgemeinen Lehrerwahrnehmungs- und -beurteilungstendenzen wieder erkennbar (Arbeitsverhalten, Leistungsverhalten und Verletzung der Klassenordnung). Hinzugekommen ist jetzt auch aggressives Verhalten ("wird tätlich gegenüber Mitschülern", "gibt Laute von sich").

Im dritten Quartil sind die meisten Lehreraussagen lokalisiert (N = 21). Interessant ist, daß die Mittelwerte nicht niedriger als im zweiten Quartil ausfallen, sondern genauso hoch bzw. niedrig sind. Dies bedeutet, daß die Lehrer diese Probleme zwar nicht so häufig wie die des zweiten Quartils angeben, diese jedoch, wenn sie angegeben werden, die gleiche Intensität zeigen.

Die Werte des vierten Quartils sind wie erwartet nicht so sehr ausgeprägt wie die der anderen.

In den beiden letzten Quartilen (3, 4) stellt man fest, daß sowohl das Arbeitsverhalten und die Leistungsfähigkeit des Schülers als auch die Verletzungen der Klassenordnung nicht so häufig auftreten, stattdessen jedoch das soziale Verhalten und die Aggressivität deutlich zunimmt. Die Interaktion des Schülers mit seiner sozialen Umwelt wird von den Lehrern an dritter Stelle genannt. Demnach sind die Problemschüler kontaktarm und nicht kooperativ, schweigsam, ungezogen (beschimpfen Lehrer und Mitschüler), unsauber, ängstlich etc. und andererseits aggressiv (Schüler schlägt, bedroht, beschädigt Gegenstände, wirft Gegenstände, schwätzt etc.).

Anhand dieser Feststellungen kann man erkennen, daß die Lehrer im allgemeinen ihr Augenmerk in erster Linie

auf solche Verhaltensweisen richten, die das Arbeitsverhalten und die Arbeitshaltung sowie die Leistungsfähigkeit des Schülers betreffen, gefolgt vom sozialen Verhalten.

4.2.1. Das auffälligste Verhalten

Die Ergebnisse in Tab. 3 (vgl. Seite 75 und 76) zeigen, daß die Lehrer einige Probleme übereinstimmend als die auffälligsten betrachten. So benennen 14,9 % der Lehrer die schwachen Leistungen, 10,3 % das Verachten von Regeln und Vereinbarungen, 9,2 % das Nicht-Erledigen von Hausaufgaben, 7,5 % die fehlende Konzentration und 6,3 % das Schwätzen. Die Wahrscheinlichkeit, daß die Lehrer eine der ersten zehn Aussagen (Tab. 3) als problematischstes Verhalten bezeichnen, beträgt ca 70,5 % und die für eine der ersten drei Aussagen 34,5 %. Dies verstärkt die Annahme, daß entweder die Wahrnehmung der Lehrer stereotyp ist (vgl. 2.1.2.) oder daß tatsächlich in fast allen Klassen die gleichen Problemverhaltensweisen auftreten und von den Lehrern als auffälligste bewertet werden, was wiederum auf einen gemeinsamen Bewertungsmaßstab der Lehrer hindeuten würde.

155 (89 %) Lehrer sind selbst auf das Problem des Schülers gestoßen, 4 % wurden durch Kollegen aufmerksam gemacht, 5,3 % der Lehrer wurde das Problemverhalten durch Schüler gemeldet und 1,7 % wurden durch die Eltern des Schülers informiert (vgl. Frage 6a). Dies macht deutlich, daß der überwiegende Teil der Lehrer (89 %) in ihrer Entscheidung, ein Problemverhalten des Schülers als auffälligstes einzustufen, nicht direkt durch dritte Personen beeinflußt wurde.

Weiterhin gaben 69 % der Lehrer an, daß in ihren Klassen auch bei anderen Schülern das gleiche Problemverhalten besteht. Davon gaben 65 % an, daß ein Schüler

Tabelle 3: Häufigkeitsverteilungen des auffälligsten Schülerproblemverhaltens (N = 174)

Nr. der Items	Lehreraussagen über die auffälligsten Verhaltensweisen des griechischen Schülers	N-Total = 174	100% =174
14	seine/ihre Leistungen sind schwach	26	14,9
50	verachtet Regeln und Vereinbarungen der Klasse	18	10,3
3	macht seine/ihre Hausaufgaben nicht	16	9,2
13	kann nicht konzentriert arbeiten	13	7,5
23	gibt Laute von sich (schreit, pfeift, lacht etc.)	11	6,3
5	beschimpft seine/ihre Mitschüler	9	5,2
43	schlägt Mitschüler	8	4,6
54	ist in seinen/ihren Sachen und Arbeiten nicht ordentlich	8	4,6
4	kann nicht zügig lesen	7	4,0
19	kann Gelerntes nicht lange behalten	7	4,0
11	versäumt ohne Anlaß den Unterricht	5	2,9
7	läuft in der Klasse herum	5	2,9
39	unterbricht mich ohne Grund	5	2,9
36	ist unsauber	5	2,9
22	kann Gelerntes nicht anwenden	4	2,3
34	er/sie lügt	4	2,3
44	beschäftigt sich mit Material, das nicht zum Unterricht gehört (Bücher, Zeitungen)	4	2,3
37	wird tätlich gegenüber Mitschülern	4	2,3
10	kann sich nicht klar und deutlich äußern (mündlich, schriftlich)	3	1,7
16	bringt mit seinen Äußerungen und Grimassen die Klasse zum Lachen	3	1,7
28	wirft Gegenstände während des Unterrichts	1	0,6
9	arbeitet zu langsam	1	0,6
1	schwätzt mit seinen Tischnachbarn	1	0,6
2	zeigt schwankende Leistungen	1	0,6
33	hat einen geringen Wortschatz	1	0,6

Fortsetzung Tabelle 3

Nr. der Items	Lehreraussagen über die auffälligsten Verhaltensweisen des griechischen Schülers	N-Total = 174	100% =174
32	ignoriert demonstrativ meine Anordnungen (schreibt weiter etc.)	1	0,6
26	hat Schwierigkeiten, die Unterrichtssprache zu verstehen	1	0,6
53	ist mein Kontrahent (widerspricht mir ständig ohne Grund)	1	0,6
55	es ist schwer, ihn/sie zum Reden zu bringen	1	0,6

das gleiche Problem hat wie der auffälligste Schüler in der Klasse, 30,7 % zwei Schüler und 4,3 % drei Schüler (vgl. Frage 6b). Die Schüler, die das gleiche Problemverhalten zeigen, sind zu 36 % Mädchen und zu 64 % Jungen. Diese Ergebnisse deuten sehr wahrscheinlich auf eine Generalisierungstendenz hin (vgl. 2.1.2.), nach der der Lehrer Charakteristika eines schlechten Schülers auf alle schlechten Schüler generalisiert, was aber nicht ausschließt, daß tatsächlich solche Probleme bei anderen Schülern existieren. In beiden Fällen jedoch erkennt man die Bedeutung, die die Lehrer diesem Problem beifügen.

Interessant ist, daß die Lehrer zu 60 % das schwierigste Problem des Schülers nicht genau beobachtet haben (vgl. Frage 6c,a). 29,7 % haben eine unsystematische Beobachtung durchgeführt und haben sich mit der Feststellung zufrieden gegeben, daß das Problem in unregelmäßigen Abständen auftaucht. 10,3 % der Lehrer meinen, daß der Problemschüler sein auffälliges Verhalten ständig im Unterricht zeigt. Alle diese Angaben bezüglich der Frage 6 sind auf einer abstrakten Ebene geblieben, obwohl die Lehrer die Möglichkeit zur Konkretisierung durch die Weiterführung der Frage gehabt haben.

Dies deutet darauf hin, daß die Lehrer ihre Aussagen keinesfalls auf Daten stützen, die sie auf objektive Art gewonnen haben, sondern ihre "Daten" auf ihrem Eindruck, ihrer Intuition und Einstellung beruhen und sie in ihr allgemeines Beurteilungsschema eingebracht werden. Daraus ergibt sich die Konsequenz, daß der Einsatz von Maßnahmen zur Beseitigung von Verhaltensweisen problematisch wird, da keine verläßlichen Daten existieren, die das Verhalten quantifizieren.

4.3. Vergleich von Lehreraussagen hinsichtlich der Lehrer- bzw. Schülermerkmale

In diesem Abschnitt werden Lehreraussagen über Problemverhaltensweisen von Schülern aufgrund verschiedener Lehrer- und Schülermerkmale überprüft, d.h. die Lehreraussagen werden in Bezug auf Lehrer- und Schülermerkmale auf Unterschiede hin betrachtet. Zunächst wird gefragt, ob lehrergruppenspezifische Merkmale einen Einfluß auf die Art und Weise haben, in der die Lehrer Problemverhalten wahrnehmen.

Ferner wird der Versuch unternommen, eine Antwort auf die Frage zu geben, ob verschiedene Schülermerkmale Stimuli darstellen, die die Wahrnehmung des Lehrers unterschiedlich sensibilisieren.

Die statistische Überprüfung der diesbezüglich aufgestellten Hypothesen wurde auf zwei verschiedenen Ebenen vorgenommen, d.h. sie wurden einerseits hinsichtlich der Häufigkeiten[1)] der Lehreraussagen und andererseits hinsichtlich der Intensität[2)] (Ausprägungsgrad) überprüft[3)].

---

[1] Die Häufigkeiten beziehen sich auf die Anwendung einer Aussage zur Beschreibung, Erklärung und Beseitigung von Schülerproblemen.

[2] Die Intensitäten beziehen sich auf den Ausprägungsgrad, mit dem die Lehrer solche Aussagen einschätzen.

Eine derartige Überprüfung der Hypothesen wurde notwendig, da die Lehrer aus den Items im Fragebogen zur präzisen Wiedergabe des jeweiligen Sachverhaltes eine Auswahl treffen konnten. Somit konnten sowohl die Auswahlwahrscheinlichkeiten als auch der Ausprägungsgrad der Lehreraussagen erfaßt und überprüft werden.

4.3.1. Vergleich von Lehreraussagen hinsichtlich der Lehrermerkmale

Wenn man die Feststellung HOFERs (1969, 97) berücksichtigt, "... daß die Beurteilungen bekannter Schüler durch ihre Lehrer weniger durch die Persönlichkeit des Schülers als vielmehr durch die implizite Persönlichkeitstheorie des Lehrers bestimmt wird", treten die Merkmale des Lehrers als Beurteilender in den Blickpunkt des Interesses.

Es konnten aus der untersuchten Lehrerpopulation drei Lehrermerkmale differenziert werden, die statistisch relevante unabhängige Variablen darstellen. Es handelt sich um die Merkmale "Lehrergeschlecht", "Dienstjahre" und "Alter" (vgl. Tab. 1b). Es gab zwar eine Reihe von anderen Lehrermerkmalen, aber man konnte keine statistisch entsprechende Stichproben gewinnen; deren Umfang war sehr gering.

4.3.1.1. Das Lehrergeschlecht

Es ist zu erwarten, daß das Lehrergeschlecht zu spezifischen Wahrnehmungsselektionen von Schülerverhal-

---

[3] Zunächst werden bei der Überprüfung der verschiedenen Hypothesen die Begriffe "Häufigkeiten" und "Intensität" im zuvor genannten Sinne (vgl. Anm. 1 und 2) verwendet.

tensauffälligkeiten führen kann. Bezüglich dieser Annahme stellte KLUGE (1975, 64f) fest, daß bei Lehrern und Lehrerinnen signifikante Unterschiede bei der Wahrnehmung von Schülerproblemen existieren. Diese Ergebnisse sind, wie auch KLUGE bemerkt, mit Vorsicht zu interpretieren, da die Stichprobe der Lehrer klein war und andererseits eine Reihe von Übereinstimmungen festgestellt wurde. Ähnlich konnte TORNOW (1978, 107) eine Tendenz nachweisen, nach der die Lehrer "Leistungsstörungen" und "Schlampigkeit" bzw. "Unzuverlässigkeit" signifikant höher als die Lehrerinnen einstufen.

Man kann annehmen, daß diese Tendenz auch bei den griechischen Volksschullehrern existieren könnte. Da die griechischen Lehrerinnen aufgrund ihrer gesellschaftlichen Stellung der Frau in einer patriarchalischen Gesellschaftsordnung (vgl. PAPADOPOULOS 1974) spezifische Erwartungen und Beurteilungskriterien eingeübt haben könnten, würden sie sich von ihren männlichen Kollegen unterscheiden. Zusätzlich könnte eventuell die Beschäftigungstradition - die Lehrerinnen übernehmen niedrigere Klassen als die Lehrer, und sie werden selten in einklassigen Dorfschulen eingestellt - einen Einfluß auf die Wahrnehmung sowie auf die implizite Theorie (vgl. 2.2.) der Lehrerinnen haben. Um dieser Frage nachzugehen, wurde folgende Hypothese aufgestellt.

H_0 = Hypothese 1: Hinsichtlich des Lehrergeschlechts besteht kein Unterschied in den Lehreraussagen über Auffälligkeiten von Schülern.

Für die Überprüfung der Hypothesen hinsichtlich der Häufigkeiten der Lehreraussagen wurde der t%-Test für relative Häufigkeiten verwendet (vgl. CLAUSS/EBNER 1972, 227-228; SCHMIDT 1961, 106f). Die Voraussetzungen für die Anwendung dieses Tests: Dichotomie der Variablen, $n = \frac{90.000}{P_1(100-P)}$ und die Unabhängigkeit der Stichprobe

wurden erfüllt. Bei den Fällen, in denen mehr als zwei unabhängige Stichproben vorlagen, wurde der x^2-Test angewandt (vgl. LIENERT 1973, 182/183; DIEHL/KOHR 1977, 102f), wobei bei der Lokalisierung der bestehenden Unterschiede zusätzlich der t%-Test angewandt wurde.

Um die eventuellen Wechselwirkungseffekte des Lehrergeschlechts und der verschiedenen Schülermerkmale (Geschlecht, Versetzungsgeschichte und Versetzungssituation) zu eliminieren und die Ergebnisse interpretieren zu können, wurden zusätzliche Überprüfungen durchgeführt (vgl. die Tab. 4, 5 und 6 im Anhang). Diese Überprüfungen wurden in ähnlicher Weise durchgeführt wie oben beschrieben bzw. wie nachfolgend dargestellt, dabei wurde jeweils nur eine Ausprägung der Schülermerkmale berücksichtigt. Es wurden die jeweils stärkeren Ausprägungen der Schülermerkmale gewählt, damit einerseits für die Überprüfung auf Unterschiede bezüglich des Lehrergeschlechts statistisch akzeptable Häufigkeitsausprägungen entstehen und um andererseits den Einfluß der anderen Schülermerkmale bei Konstanthaltung des einen gering zu halten. Somit wurden die Jungen, Nicht-Sitzenbleiber und die Schüler, die versetzt werden, ausgewählt, um eine homogene Stichprobe zu erhalten.

Aus den ermittelten Ergebnissen (Tab. 4, vgl. Seite 81 und 82 sowie die Tab. 4, 5 und 6 im Anhang) durch den t%-Test für unabhängige Stichproben geht hervor, daß Lehrer und Lehrerinnen in ähnlicher Weise Schülerprobleme wahrnehmen. Es sind fast bei keiner der 55 Aussagen signifikante Unterschiede hinsichtlich der Häufigkeiten, mit denen die Lehrer und Lehrerinnen Schülerprobleme wahrnehmen, festzustellen. Dies weist darauf hin, daß die Lehrer beiden Geschlechts bei der Wahrnehmung bzw. Beurteilung von Schülerproblemen über gleiche Konzepte verfügen.

Die Überprüfung der Intensität der Lehreraussagen erfolgte einerseits durch den t-Test für zwei unabhängige

Tabelle 4: Ergebnisse der Vergleiche von Lehreraussagen über Problemschüler hinsichtlich des Lehrergeschlechts

Lehrer (N = 138) = ————————

Lehrerinnen (N = 36) = – – –

Nummer der Items	P r o f i l e					% - Aussagen[1]		Lehrer		Lehrerinnen		t-Test
	1	2	3	4	5	Lehrer	Lehrerinnen	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	
54						90	100	4,2	0,9	4,2	0,9	
41						91	97	4,5	0,6	4,5	0,6	
50						89	86	3,4	1,1	3,1	1,1	
14						88	86	4,2	0,9	4,4	0,7	
13						86	86	4,3	0,7	4,3	0,6	
3						84	91	3,9	0,9	4,1	0,7	
28						82	88	4,0	0,8	4,0	0,8	
44						81	88	3,9	1,0	3,6	0,9	
9						82	80	3,5	1,0	3,7	0,9	
33						81	83	4,2	0,8	4,1	0,7	
4						78	88	3,9	0,8	3,9	0,7	
19						77	80	3,9	0,9	3,8	0,8	
10						74	83	3,7	0,8	3,8	0,8	
17						74	69	3,6	1,2	3,4	1,2	
16						73	72	3,9	1,0	3,8	1,0	
23						66	66	3,8	1,2	3,6	1,1	
2						63	55	3,9	1,2	3,8	1,1	
37						62	55	3,8	1,2	3,6	1,0	
22						58	55	3,7	1,0	3,8	1,0	
11						55	55	3,4	1,3	3,2	1,3	
53						55	53	3,7	1,2	3,8	1,0	
36						47	58	3,4	1,2	3,0	1,0	

[1] % - Aussagen: Damit werden die relativen Häufigkeiten bezeichnet, mit denen die Lehrer bzw. Lehrerinnen ein Item zur Beschreibung des Problemverhaltens eines Schülers verwendet haben.

Fortsetzung Tabelle 4

Nummer der Items	Profile					% - Aussagen		Lehrer		Lehrerinnen		t-Test
	1	2	3	4	5	Lehrer	Lehrerinnen	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	
15[1)]						45	47	3,5	1,2	4,3	1,2	
31						42	55	2,9	1,0	3,3	1,0	
34						47	30	3,8	1,0	3,5	1,0	
32						41	47	3,8	1,1	3,8	1,1	
38						42	47	3,4	1,2	3,1	1,0	
7						42	36	3,2	1,2	3,3	1,2	
55						38	50	3,4	1,1	3,6	0,8	
25						40	52	3,9	1,0	3,6	0,9	
40						36	50	3,4	1,1	3,1	1,1	
1						42	30	3,2	1,2	3,5	0,9	
30						39	38	3,0	1,2	3,1	1,0	
29						36	41	4,3	0,8	4,2	0,8	
24						39	33	3,6	1,3	3,2	1,5	
5						36	36	3,7	1,2	3,8	1,0	
48						33	47	3,9	1,3	3,2	1,2	*
52						36	36	3,1	1,3	2,5	1,2	
26						37	22	3,5	1,3	3,9	1,0	
27						35	27	3,3	1,2	3,6	1,0	
8						34	25	2,9	1,1	3,4	1,1	
18						29	27	3,5	1,2	4,0	1,1	
43						29	25	3,0	1,2	3,2	1,3	

* : P = 0,05 Signifikanzniveau

---

[1] Die genannten Verhaltensauffälligkeiten sind hier aus Raumgründen jeweils nur durch die Nummer des Items repräsentiert. (Zum Inhalt der Items siehe Tabelle 2.)

[2] Auf die Darstellung des 4. Quartils wird hier und im folgenden verzichtet, da die Items in diesem Quartil keine statistische Relevanz besitzen (Häufigkeiten sehr niedrig).

Stichproben (vgl. FRÖHLICH/BECKER 1972[6], 208f; DIEHL/KUHR 1977, 1f) und andererseits durch die eindimensionale (einfache) Varianzanalyse (VA) für mehr als zwei unabhängige Stichproben (vgl. FRÖHLICH/BECKER 1972[6], 237ff; DIEHL 1977, 1ff). Die Voraussetzungen beider Prüfverfahren - Normalität bzw. Varianzhomogenität - wurden erfüllt. (x^2-Test für die Güte der Anpassung, F-Test bzw. BARTLETT-Test[1].) Wenn nach vollzogener Varianzanalyse Unterschiede bestanden, wurde für die Lokalisierung der Unterschiede zwischen den Stichproben der SCHEFFE -Test durchgeführt. Als Signifikanzniveau wurde P = 0,05 bzw. P = 0,01 gewählt.

Bei der Überprüfung der Intensität (vgl. Tab. 4, Seite 81 und 82 bzw. Tab. 4, 5 und 6 im Anhang) mit der die Problemschüler ihre Verhaltensauffälligkeiten (nach Auffassung und Schätzung des Lehrers) zeigen, waren die Angaben beider Geschlechter fast identisch, die existierenden Unterschiede können keine Tendenz bestätigen.

Somit kann die H_0 beibehalten werden: es konnten keine spezifischen Wahrnehmungsselektionen bezüglich des Lehrergeschlechts festgestellt werden. Die festgestellte Tendenz bei den oben genannten Untersuchungen konnte also nicht bestätigt werden.

4.3.1.2. Vergleiche hinsichtlich der Dienstjahre

Es wird angenommen, daß sich die dienstälteren Lehrer aufgrund ihrer langjährigen Erfahrung mit auffälligen Schülern von den dienstjüngeren Kollegen bezüglich der Betrachtung von Schülerproblemen unterscheiden. Die älteren Lehrer haben möglicherweise aufgrund ihrer Erfahrung ausgeprägte implizite Theorien bzw. Hypothesen.

---

[1] Beide Verfahren zeichnen sich durch ihre Robustheit gegenüber diesen Voraussetzungen aus (vgl. DIEHL 1977).

Nach TENT u.a. (1976, 106) sind ältere Lehrer autoritärer und rigider als jüngere, dies könnte einen Einfluß auf die Lehrerwahrnehmung haben, da sie durch ihr Verhalten (autoritär) bestimmte Verhaltensweisen bei den Schülern hervorrufen (vgl. TAUSCH/TAUSCH 1971[6]; NICKEL u.a. 1974) und für Abweichungen sensibel sind.

TORNOW (1978, 207f) hat beim Vergleich des Syndroms "regressives Verhalten" und "Störung im Unterricht durch Hyperaktivität" bezüglich des Alters der Lehrer signifikante Unterschiede festgestellt, und zwar stufen die jüngeren Lehrer die Schüler nach dem Syndrom "regressives Verhalten" höher ein und sind positiver als die älteren gegenüber der "Verhaltensgestörten-Pädagogik" eingestellt.

Ferner könnte für die griechische Stichprobe auch die Tatsache von Bedeutung sein, daß die älteren Lehrer den Dienst in kleineren Dorfschulen längst hinter sich haben.

H_0 = Hypothese 2: Hinsichtlich des Dienstgrades bzw. Dienstjahres unterscheiden sich die Lehreraussagen über Schülerprobleme nicht.

Um diese Hypothese überprüfen zu können, wurde als Prüfverfahren der x^2-Test für die Häufigkeiten der Lehreraussagen und die einfache (eindimensionale) Varianzanalyse für unabhängige ungleiche Stichproben durchgeführt.

Im Hinblick auf die anhand des x^2-Tests für absolute Häufigkeiten ermittelten Häufigkeiten wurden bei keinem Item signifikante Unterschiede festgestellt. Die Lehrer beurteilen also ihre Schüler unabhängig vom Dienstgrad gleich. Ferner konnten keine signifikanten Unterschiede im Hinblick auf das Alter[1)] der Lehrer ermittelt werden.

---

[1]Hinsichtlich des Alters wurden fast die gleichen Ergebnisse wie bei den Dienstjahren erzielt, daher wurde auf eine separate Darstellung verzichtet. Auch wird im Dienstalter das Alter des Lehrers mitberücksichtigt.

Hieraus folgt, daß sowohl die dienstälteren und älteren als auch die dienstjüngeren und jüngeren Lehrer Schülerprobleme gleichermaßen wahrnehmen.

Betrachtet man die Ergebnisse der Varianzanalyse in Tab. 5 (vgl. Seite 86 und 87), so stellt man fest, daß die drei Lehrergruppen in Bezug auf ihre Dienstjahre in vier Fällen signifikante Unterschiede zeigen. Dies betrifft die Items "macht seine Hausaufgaben nicht", "kann Gelerntes nicht anwenden", "versäumt ohne Anlaß den Unterricht" und "ist nicht in der Lage, mit Mitschülern zu kooperieren". Diese Items betreffen grob gesehen das Leistungsverhalten und das Arbeitsverhalten des Schülers. Interessant ist die Feststellung, daß die dienstälteren Lehrer in den betreffenden Items ihre Problemschüler strenger beurteilen als ihre dienstjüngeren Kollegen (vgl. SCHEFFE-Test, Tab. 5). Bei Item 22 unterscheiden sich auch die Lehrer der Gruppe II von ihren jüngeren Kollegen[1].

4.3.2. Vergleiche von Lehreraussagen hinsichtlich der Schülermerkmale

Aufgrund der Schülerpopulation konnten vier Merkmale differenziert werden: Schülergeschlecht, Alter, Versetzungsgeschichte und Versetzungssituation des Schülers. Andere Schülermerkmale wurden aufgrund ihrer geringen Häufigkeiten nicht berücksichtigt.

4.3.2.1. Das Schülergeschlecht

Hier wird der Versuch unternommen, eine Antwort auf die Frage zu geben, ob das Schülergeschlecht Stimuli darstellt oder Verhaltensweisen bedingt, die die Lehrerwahrnehmung beeinflussen bzw. sensibilisieren. Diese Annahme

---

[1] Zur Absicherung dieser Ergebnisse vgl. auch die Tab. 6, 7 und 8 im Anhang.

Tabelle 5: Ergebnisse der Lehreraussagen hinsichtlich des Dienstgrades

Gruppe I = Lehrerdienstjahre 1-7 (N=39)= - - - - -
Gruppe II= Lehrerdienstjahre 8-11(N=79)= ————
Gruppe III=Lehrerdienstjahre 12-21(N=56)= —·—·—

Nr. der Items	Profile 1	2	3	4	5	df	Bartlett Test	Varianz-Analyse	Scheffe Test[1]
54						2/159	0,8	F=0,5	
41						2/157	0,0	F=0,2	
50						2/150	2,7	F=0,5	
14						2/151	2,8	F=2,4	
13						2/150	1,5	F=0,3	
3						2/147	1,8	F=3,7*	1=2 <3
28						2/144	2,4	F=0,2	
44						2/141	0,1	F=1,9	
9						2/141	0,8	F=1,7	
33						2/140	0,8	F=0,0	
4						2/138	0,2	F=1,7	
19						2/134	0,2	F=2,1	
10						2/131	2,3	F=3,1	
17						2/126	1,9	F=0,1	
16						2/125	0,4	F=1,6	
23						2/114	1,3	F=;,0	
2						2/106	1,1	F=1,8	
37						2/105	1,3	F=1,4	
22						2/ 99	0,1	F=5,4**	1 <2=3
11						2/ 96	0,4	F=4,8*	1=2 <3
53						2/ 93	1,1	F=0,7	
36						2/ 83	2.2	F=0,3	

[1] Das Zeichen (=) bzw. (<) weist auf die bestehenden Gleichheiten bzw. Unterschiede zwischen den Gruppen hin.

Fortsetzung Tabelle 5

Nr. der Items	Profile 1	2	3	4	5	df	Bartlett Test	Varianz-Analyse	Scheffe Test
15						2/74	1,3	F=4,7*	1=2 <3
31						2/74	0,8	F=0,6	
34						2/71	1,0	F=3,0	
32						2/70	0,4	F=0,3	
38						2/70	1,4	F=0,2	
7						2/69	0,1	F=1,4	
55						2/66	0,6	F=0,3	
25						2/66	1,0	F=1,9	
40						2/64	1.8	F=1,3	
1						2/64	0,4	F=0,1	
30						2/64	1,3	F=1,9	
29						2/60	1,0	F=0,8	
24						2/60	0,6	F=0,7	
5						2/59	0,9	F=1,0	
48						2/58	1,9	F=2,2	
52						2/58	1.4	F=0,1	
26						2/55	0,7	F=1,1	
27						2/54	1,8	F=2,6	
8						2/54	1,0	F=1,4	
18						2/46	1,6	F=1,4	
43						2/45	1,5	F=0,3	

* : P = 0,05 Signifikanzniveau
**: P = 0,01 Signifikanzniveau

wird durch verschiedene Untersuchungen unterstützt, die sowohl quantitative als auch qualitative Unterschiede festgestellt haben. Die quantitativen Unterschiede dieser Untersuchungen wurden in 4.1. referiert und durch die Ergebnisse dieser Untersuchung bestätigt. In diesem Abschnitt wird das Interesse auf den qualitativen Bereich gerichtet.

Tabelle 6: Qualitative Unterschiede von Auffälligkeiten hinsichtlich des Schülergeschlechts

Quelle[1)]	bei Jungen stärker ausgeprägt	bei Mädchen stärker ausgeprägt
STERN 1953	aktiv, heftig, brutal schwänzt die Schule, in Banden, streift umher, stiehlt, ist aggressiv	passiv, weniger auffallend, sexuell auffällig, verlogen, faul, freundlich
MacFARLANE u.a. 1954	überaktiv, sucht Aufmerksamkeit, Wutanfälle, lügt	übertrieben bescheiden, scheu, spezifische Ängste
WOLF 1967	nach außen aggressiv	ängstlich gehemmt
PINKERT 1971	gewaltsüchtig, streitsüchtig, stört	fortlaufen, streunen, Arbeitsbummelei
SHEPHERD u.a. 1973	Unruhe, mangelndes Interesse, aggressiv, mangelnde Mitarbeit, lügt, stiehlt, Zukkungen, stottert	still, verschlossen
TORNOW 1978, 106	dissozial, aggressiv	regressives Verhalten

Diese Ergebnisse machen deutlich, daß das Schülergeschlecht die Lehrerwahrnehmung bzw. ihre Beurteilungskriterien unterschiedlich sensibilisiert bzw. beeinflußt. Ähnlich ist bei den griechischen Schülern zu erwarten,

---

[1] Diese Ergebnisse sind aus TORNOW 1978, 105 entnommen und vom Verfasser ergänzt.

daß hier zusätzlich Jungen und Mädchen unterschiedliche primäre Sozialisation nachweisen können (vgl. PAPADOPOULOS 1974, 60ff): während Jungen relativ große Freiheit und Großzügigkeit genießen, unterliegen die Mädchen vielen Einschränkungen und Unterwerfungen.

Dies hat einerseits zur Folge, daß die Bedürfnisse und Erwartungen der Schüler und Schülerinnen unterschiedlich ausgeprägt sind und sie möglicherweise unterschiedliche Verhaltensweisen zeigen, die wiederum unterschiedliche Erwartungen bei den Lehrern hervorrufen können, und andererseits daß die Selektionsbahnen der Lehrerwahrnehmung durch diese gesellschaftsbedingte Tatsache analog geformt sein können.

H_0 = Hypothese 3: Es besteht kein Unterschied in den Lehreraussagen über Schülerprobleme hinsichtlich des Schülergeschlechts.

Die Überprüfung dieser Hypothese erfolgte in ähnlicher Weise wie die der Hypothese 1. Die Stichprobe bestand aus 60 Mädchen und 114 Jungen.

Die Ergebnisse der Häufigkeiten der Lehreraussagen in Tab. 7 (vgl. Seite 90 und 91, Spalte % - Aussagen) weisen viele interessante Unterschiede auf. So können bei 14 Items signifikante Unterschiede festgestellt werden. Demnach machen die Lehrer in Hinsicht auf diese Items bei der Beurteilung von Schülerproblemen unterschiedliche Aussagen für Jungen und Mädchen. Es bestehen also in diesem Punkt bei 32 % der Items Unterschiede in den Häufigkeiten der Lehreraussagen (vgl. Tab. 7).

Bei Betrachtung des ersten Quartils fällt auf, daß die Lehrer die darin enthaltenen Items häufiger auf die Beschreibung von Problemen mit Mädchen als mit Jungen anwenden. Die Prozentwerte der Mädchen liegen hier durchschnittlich höher als die der Jungen. Im zweiten und dritten Quartil ist das Verhältnis umgekehrt. Hier

Tabelle 7: Ergebnisse der Vergleiche von Lehreraussagen über Problemschüler: Jungen und Mädchen

Jungen (N = 114) = – – – – –
Mädchen (N = 60) = ————

Nr. der Items	Profile 1	2	3	4	5	% - Aussagen Mädchen	Jungen	Mädchen $\bar{X}$	Mädchen S	Jungen $\bar{X}$	Jungen S	t-Test
54						96	94	4,0	1,1	4,2	0,9	
41						96	92	4,6	0,6	4,4	0,7	
50						86	91	4,3	0,8	4,2	0,7	
14						96	85*	4,3	0,8	4,2	0,9	
13						93	86	4,3	0,6	4,3	0,8	
3						95	82*	4,0	0,8	4,0	0,9	
28						96	79*	3,9	0,9	4,0	0,7	
44						76	85	3,5	1,0	3,9	1,0	*
9						92	79	3,6	0,9	3,5	1,0	
33						90	79	4,3	0,8	4,1	0,8	
4						91	71**	3,9	0,7	3,8	0,9	
19						93	72**	4,0	0,8	3,8	0,9	
10						90	72*	3,7	0,8	3,7	0,9	
17						66	78	3,2	1,2	3,7	1,1	*
16						66	77	3,5	1,0	4,0	0,9	*
23						59	72	3,2	1,2	4,0	1,0	**
2						45	71**	3,8	1,3	3,9	1,1	
37						40	73**	2,5	0,9	2,6	1,1	
22						66	55	3,7	0,9	3,8	1,0	
11						55	56	3,2	1,2	3,4	1,3	
53						45	61*	3,7	1,0	3,8	1,2	
36						45	55	3,5	1,1	3,9	1,0	**

* : P = 0,05 Signifikanzniveau

** : P = 0,01 Signifikanzniveau

Fortsetzung Tabelle 7

Jungen (N = 114) = – – – – –
Mädchen (N = 60) = ————————

. der ems	Profile 1	2	3	4	5	% - Aussagen Mädchen	Jungen	Mädchen $\bar{X}$	Mädchen S	Jungen $\bar{X}$	Jungen S	t-Test
15						41	48	3,3	1,1	3,5	1,2	
31						41	48	3,0	1,1	2,9	1,0	
34						48	42	3,5	1,1	3,9	1,0	
32						36	47	3,8	1,2	3,7	1,2	
38						35	47	3,0	1,1	3,4	1,1	
7						35	45	2,9	1,3	3,4	1,1	
55						51	36*	3,6	1,1	3,4	1,0	
25						45	42	3,8	0,8	3,8	1,0	
40						38	41	3,0	1,1	3,0	1,2	
1						26	46**	3,0	1,2	3,3	1,1	
30						30	44	3,0	1,2	3,0	1,2	
29						38	38	4,2	0,9	4,4	0,7	
24						32	44	2,9	1,3	3,7	1,3	*
5						25	42**	3,6	1,2	3,7	1,2	
48						35	37	3,9	0,9	3,6	1,2	
52						25	43*	2,8	1,2	3,0	1,3	
26						26	39	3,2	1,4	3,7	1,1	
27						26	29	3,4	1,3	3,3	1,4	
8						18	40**	2,9	1,3	3,1	1,1	
18						35	27	3,9	1,0	3,4	1,3	
43						25	31	2,9	1,3	3,0	1,3	

* : P = 0,05 Signifikanzniveau
**: P = 0,01 Signifikanzniveau

entsprechen die Durchschnittswerte der Häufigkeiten im allgemeinen der Umkehrung.

Die Ergebnisse des t-Tests zeigen, daß sechs Items signifikante Unterschiede aufweisen, dies sind die Items "beschäftigt sich mit Material, das nicht zum Unterricht gehört" (44)[1], "macht Lärm mit Gegenständen" (17), "bringt mit seinen/ihren Äußerungen und Grimassen die Klasse zum Lachen" (16), "gibt Laute von sich" (23), "ist unsauber" (36), "kaut Kaugummi im Unterricht" (24).

Es zeigt sich, daß die Jungen in diesen Items - wie der Kurvenverlauf der Profile zeigt - stärker als ihre weiblichen Mitschüler beurteilt werden. Hieraus folgt, daß die Lehrer bei den Jungen intensivere Verstöße gegen die Klassenordnung vermerken als bei den Mädchen.

Es ist jedoch festzustellen, daß diese Unterschiede in keiner Weise mit denen des t%-Tests identisch sind, d.h. obwohl die Lehrer Aussagen für die Beurteilung von Mädchen und Jungen mit unterschiedlichen Häufigkeiten machten, unterscheiden sich ihre Aussagen in Bezug auf die Intensität, mit der die Träger (Mädchen - Jungen) diese Probleme zeigen, nicht.

Allgemein gesehen zeigen die Mädchen Verhaltensauffälligkeiten, die als passiv bezeichnet werden können mit dem Hauptgewicht im Arbeits- und Leistungsbereich, und die Jungen zeigen aktives Störverhalten überwiegend im sozialen Bereich bzw. im Zusammenhang mit der Klassenordnung. Vergleicht man diese allgemeinen Züge der beiden Geschlechter mit denen der aufgeführten Untersuchungen (Tab. 6), wird auch in diesem Fall die dort bestehende Tendenz, daß sich die Schüler durch ihr aktives Störverhalten von den Schülerinnen unterscheiden, bestätigt.

---

[1] Die Zahlen in den Klammern geben die Nummern der Items an.

Man kann bei diesen Feststellungen jedoch nichts darüber sagen, ob dieser Unterschied ein Produkt der impliziten Theorie des Lehrers darstellt oder ob tatsächliche Verhaltensmuster der Schüler die Bildung und Aufrechterhaltung solcher impliziten Hypothesen herbeigeführt haben. Es wäre angemessen, auf eine Wechselwirkung hinzudeuten, wobei diese Annahme die Existenz solcher impliziten Hypothesen nicht ausschließt, d.h. daß in beiden Fällen die Selektionen der Lehrerwahrnehmung bezüglich des Schülergeschlechts in bestimmten Fällen unterschiedlich sensibilisiert werden.

Zusammenfassend kann man sagen, daß die Hypothese größtenteils bestätigt wird, da die Lehrer die Schüler beiden Geschlechts gleich beurteilen. Andererseits läßt sich auch an einer Reihe von Unterschieden feststellen, daß die Lehrer Jungen und Mädchen differenziert betrachten, und zwar bei den Jungen stärker auf Verletzung der Klassenordnung achten,und bei den Mädchen treffen sie häufiger Aussagen hinsichtlich des Arbeits- und Leistungsverhaltens.

4.3.2.2. Die Versetzungsgeschichte des Schülers

Es ist zu erwarten, daß die bereits wiederholenden[1)] Schüler in den Lehreraussagen über Verhaltensauffälligkeiten einen besonderen Platz einnehmen. Einerseits wurden sie durch häufiges Erleben von Mißerfolgen und Sanktionen frustriert, und dadurch entstanden eventuell andere Probleme als Vermeidungsverhalten bzw. wurden unterstützt (vgl. LÜCKERT 1973; MÜLLER 1966; SCHELL 1972), andererseits dürften die impliziten Hypothesen (Erwartungen) des Lehrers (vgl. 2.2.) stigmatisierenden Charak-

[1] Hier sind solche Schüler berücksichtigt, die in den letzten drei Schuljahren ein- bzw. zweimal eine Klasse wiederholt haben.

ter haben, da sie mit dem Begriff "Sitzenbleiber" bestimmte Verhaltensassoziationen verbinden (vgl. HOHN 1967, 103ff; SCHÄFER 1975, 94ff).

Besonders ausgeprägt dürften solche Verhaltensauffälligkeiten mit dem Sitzenbleiber verknüpft sein, die das Arbeits- bzw. Leistungsverhalten betreffen, da gewöhnlich für eine Versetzung die Leistungen des Schülers ausschlaggebend sind und insbesondere auch mit der Karriere des Lehrers - wie es bei den griechischen Lehrern der Fall ist (vgl. dazu 1.3.) - verbunden ist. Somit kann man annehmen, daß Sitzenbleiber spezifische Verhaltensweisen zeigen und zu spezifischen Lehrerwahrnehmungsselektionen führen.

H_0 = Hypothese 4: Die Lehreraussagen unterscheiden sich aufgrund der Versetzungsgeschichte der Schüler nicht.

Betrachtet man die Ergebnisse der Lehreraussagen in Tab. 8 (Seite 95 und 96), so stellt man fest, daß die Lehrer größtenteils Schülerprobleme im Zusammenhang mit der Versetzungsgeschichte wahrnehmen.

Signifikante Unterschiede ergaben sich bei 13 Lehreraussagen (t%-Test) in den Häufigkeiten, mit denen Schülerprobleme auftauchen (vgl. Spalte % - Aussagen). Von den betreffenden Problemen befinden sich sieben im ersten Quartil und zwei im zweiten Quartil. Dies macht deutlich, daß die Lehrer in gewisser Hinsicht die Schülerprobleme differenziert nach Sitzenbleiben und Nicht-Sitzenbleiben betrachten. Bei den bestehenden Unterschieden stellen die Lehrer häufiger Probleme bei Schülern, die sitzengeblieben sind als bei denen, die nicht sitzengeblieben sind, fest. Dies ist bei 12 von 13 Problemen der Fall, die vorwiegend Probleme im Arbeits- und Leistungsbereich betreffen: schwache Leistungen (14), unregelmäßiges Erledigen von Hausaufgaben (3), geringer Wortschatz (33), Gehaltensschwierigkeiten (13), Ausdrucksschwierigkeiten (10), Transferprobleme (25) etc.

Tabelle 8: Ergebnisse der Lehreraussagen bezüglich der Versetzungsgeschichte des Problemschülers

Nicht-Sitzenbleiber (N = 133) = ————
Sitzenbleiber (N = 41) = – – – – –

ummer er tems	Profile 1	2	3	4	5	% - Aussagen Nicht-Sitzen-bleiber	Sitzen-bleiber	Nicht-Sitzenbleiber $\bar{X}$	S	Sitzenbleiber $\bar{X}$	S	t-Test
54						93	100	4,2	0,9	4,0	1,1	
41						92	100	4,4	0,7	4,6	0,7	
50						89	90	4,3	0,6	4,0	1,0	
14						86	100*	4,3	0,8	4,0	0,9	
13						86	97	4,3	0,9	4,3	0,9	
3						83	97*	3,9	0,9	4,0	0,9	
28						82	95*	3,9	0,8	4,1	0,8	
44						80	97*	3,8	1,0	3,8	0,9	
9						80	85	3,5	1,0	3,7	1,0	
33						78	97**	4,1	0,8	4,3	0,8	
4						77	85	3,8	0,9	4,0	0,9	
19						76	90*	3,9	0,8	3,9	0,9	
10						74	90*	3,7	0,8	3,6	0,9	
17						74	78	3,6	1,1	3,3	1,2	
16						72	78	3,9	1,0	3,9	1,0	
23						65	75	3,8	1,2	3,7	1,0	
2						60	70	3,9	1,1	3,8	1,4	
37						57	78**	4,0	1,1	3,3	1,2	**
22						52	80**	3,6	1,0	4,0	0,9	
11						34	63	3,3	1,3	3,4	1,4	
53						58	49	3,8	1,2	3,5	1,3	
36						51	46	3,3	1,1	3,2	1,4	

* : P = 0,05 Signifikanzniveau
**: P = 0,01 Signifikanzniveau

Fortsetzung Tabelle 8

Nicht-Sitzenbleiber (N = 133) = ————————
Sitzenbleiber (N = 41) = – – – – –

Nummer der Items	Profile 1	2	3	4	5	% - Aussagen Nicht-Sitzen-bleiber	Sitzen-bleiber	Nicht-Sitzenbleiber $\bar{x}$	s	Sitzenbleiber $\bar{x}$	s	t-Test
15						43	56	3,4	1,2	3,5	1,1	
31						46	46	3,0	1,0	2,8	1,2	
34						47	36	3,7	1,0	4,1	1,2	
32						41	51	3,7	1,2	3,8	1,1	
38						40	51	3,3	1,0	3,5	1,3	
7						40	49	3,3	1,1	3,1	1,3	
55						40	46	3,5	1,0	3,5	1,1	
25						38	60**	3,9	0,9	3,8	1,0	
40						36	53**	3,4	1,1	3,2	1,0	
1						40	39	3,3	1,1	3,0	1,2	
30						44	24**	3,0	1,2	2,9	1,3	
29						34	49	4,3	0,8	4,4	0,8	
24						38	41	3,7	1,3	3,0	1,4	
5						35	41	3,9	1,0	3,1	1,3	**
48						32	51*	3,6	1,2	3,9	1,2	
52						35	41	3,0	1,2	2,8	1,5	
26						34	39	3,9	1,1	2,7	1,2	***
27						31	44	3,5	1,3	3,0	1,5	
8						35	24	3,2	1,0	2,1	1,2	***
18						28	36	3,3	1,3	3,6	1,0	
43						28	34	3,3	1,2	3,0	1,0	

* : P = 0,05 Signifikanzniveau
**: P = 0,01 Signifikanzniveau

Die Tatsache, daß die Lehrer bei sitzengebliebenen Problemschülern häufiger Probleme feststellen, kann u.a. auf Stereotypisierungen bzw. Voreingenommenheit hindeuten, d.h. diese Schüler werden oft als "Sündenböcke" abgestempelt, obwohl gerade sie die Lehrerhilfe stärker benötigen als die anderen Schüler. Dies wird deutlich, wenn man berücksichtigt, daß 61 % der Sitzenbleiber von den Leistungen her doch das Klassenziel erreichen werden (vgl. 4.1)

Bei der Überprüfung der Intensität (Tab. 8, Spalte t-Test) sind bei nahezu allen Lehreraussagen Übereinstimmungen festzustellen. Nur bei vier Aussagen, von denen sich die meisten im dritten Quartil befinden, bestehen Unterschiede zwischen Sitzenbleibern und Nicht-Sitzenbleibern. In diesem Fall ist interessant, daß die Nicht-Sitzenbleiber die Probleme ausgeprägter zeigen.

Zusammenfassend kann man sagen, daß die Hypothese zum größten Teil bestätigt wurde. Die Lehreraussagen über Sitzenbleiber und Nicht-Sitzenbleiber stimmen zum großen Teil überein. Andererseits unterscheiden sie sich jedoch in 25 % der Lehreraussagen, was wohl auch u.a. auf die Etikettierung der Sitzenbleiber zurückzuführen ist.

4.3.2.3. Die Versetzungssituation des Schülers

Hierbei wird der Versuch unternommen, die Lehreraussagen, die hinsichtlich der Schülerversetzungssituation getroffen wurden, zu überprüfen. Es konnten zwei unabhängige ungleiche Schülerstichproben, nämlich solche, die sitzenbleiben werden und solche, die versetzt werden, unterschieden werden.

H_0 = Hypothese 5: Es bestehen keine Unterschiede in den Lehreraussagen hinsichtlich der Versetzungssituation der Problemschüler.

Auch bei der Überprüfung dieser Hypothese wurden die gleichen Prüfverfahren und Signifikanzniveaus angewandt, und deren Voraussetzungen wurden auf dem gleichen Weg abgesichert wie bei den zuvor geprüften Hypothesen.

Betrachtet man die Ergebnisse in Tab. 9 (Seite 99 und100) in Bezug auf die Häufigkeiten der Itemauswahl (Spalte % - Aussagen), so stellt man fest, daß eine Reihe von Unterschieden, insbesondere im ersten Quartil, bestehen. So zeigen sich bei 10 von 15 Items dieses Quartils signifikante Unterschiede, d.h. die Lehrer sehen häufiger Probleme bei den Schülern, die sitzenbleiben werden als bei denen, die versetzt werden. Die Lehrer stellen bei den zukünftigen Sitzenbleibern Konzentrationsmängel (13), Leistungsschwäche (14), Hausaufgabenvernachlässigung (3), Leseschwierigkeiten (4), langsames Arbeitstempo (9), geringen Wortschatz (33), Äußerungsschwierigkeiten (10) und Unterrichtsversäumnis (11) fest. Demnach stellen die Lehrer also bei den Schülern, die nicht versetzt werden, mangelhafteres Arbeitsverhalten fest als bei denen, die versetzt werden. Ferner vermerken die Lehrer bei den zukünftigen Sitzenbleibern häufiger Schwätzen, die Beschäftigung mit Dingen, die nicht zum Unterricht gehören und unruhiges Verhalten. Im Gegensatz dazu haben die Schüler, die versetzt werden, größere Schwierigkeiten, die Unterrichtssprache zu verstehen (26). Im Durchschnitt (93,4 %) werden die Items des ersten Quartils sehr häufig für die Beschreibung der Verhaltensauffälligkeiten der Sitzenbleiber benutzt.

Betrachtet man die Profile, so stellt man fest, daß bei 11 Items mittels des t-Tests signifikante Unterschiede bestehen. In sieben Items verzeichnen die Lehrer ausgeprägtere Problemverhaltensweisen bei den Sitzenbleibern. Demzufolge sind die Sitzenbleiber unordentlicher, haben größere Leseschwierigkeiten, Schwierigkeiten bei der Anwendung von Gelerntem, große Kooperationsschwierigkeiten, Transferprobleme, und sie zeigen

Tabelle 9: Ergebnisse der Lehreraussagen hinsichtlich der Versetzungssituation des Problemschülers

Der/die Schüler/in wird sitzenbleiben (N = 52) = ———
Der/die Schüler/in wird versetzt (N = 122) = – – – – –

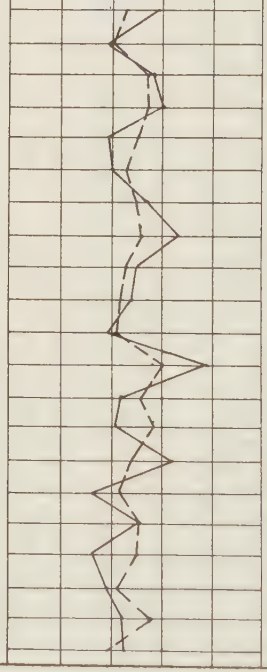
Nummer der Items	Profile					% - Aussagen		wird sitzenbleiben		wird versetzt		t-Test
	1	2	3	4	5	wird sitzenbleiben	wird versetzt	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	
54						98	93	4,5	0,6	4,0	1,0	**
41						98	92	4,5	0,5	4,4	0,7	
50						96	87	4,4	0,5	4,1	0,8	
14						100	84*	4,7	0,5	4,0	0,9	**
13						100	83*	4,4	0,7	4,2	0,7	
3						96	83*	4,3	0,8	3,8	0,9	**
28						94	81*	4,1	0,8	3,9	0,8	
44						92	80*	4,0	0,9	3,7	1,0	
9						96	79*	3,7	1,0	3,4	1,3	
33						96	77**	4,3	0,8	4,1	0,8	
4						92	77*	4,0	0,9	3,8	0,8	
19						84	73	4,0	0,8	3,8	1,0	
10						94	70**	3,8	0,9	3,6	0,7	
17						84	70**	3,5	1,2	3,6	1,2	
16						82	70	4,1	0,8	3,8	1,0	
23						75	64	3,9	1,1	3,7	1,1	
2						63	62	3,8	1,2	3,9	1,2	
37						71	58	3,7	1,0	3,8	1,2	
22						61	58	4,1	1,0	3,6	1,0	*
11						81	44**	3,5	1,3	3,2	1,3	
53						61	53	3,8	1,2	3,7	1,2	
36						61	45*	3,5	1,2	3,2	1,2	

* : P = 0,05 Signifikanzniveau
** : P = 0,01 Signifikanzniveau

Fortsetzung Tabelle 9

Der/die Schüler/in wird sitzenbleiben (N = 52) = ———
Der/die Schüler/in wird versetzt (N = 122) = – – – – –

Nummer der Items	Profile					% - Aussagen		wird sitzenbleiben		wird versetzt		t-Tes
	1	2	3	4	5	wird sitzenbleiben	wird versetzt	X̄	S	X̄	S	
15						50	44	3,9	1,2	3,3	1,2	*
31						44	46	2,9	1,0	3,0	1,0	
34						48	42	3,8	1,0	3,7	1,0	
32						44	43	4,0	1,2	3,7	1,2	
38						40	44	2,9	1,2	3,5	1,0	*
7						40	42	3,0	1,3	3,3	1,2	
55						34	44	3,7	1,0	3,5	1,0	
25						50	41	4,3	0,7	3,6	1,0	**
40						42	39	3,6	1,0	3,3	1,1	
1						31	43	3,4	1,1	3,2	1,2	
30						31	43	2,9	1,2	3,1	1,2	
29						44	35	4,8	0,4	4,0	0,9	**
24						29	43	3,2	1,3	3,6	1,3	
5						27	41	3,1	1,3	3,8	1,0	*
48						44	34	4,2	0,9	3,4	1,2	**
52						32	38	2,6	1,2	3,2	1,3	
26						21	41*	3,6	1,3	3,6	1,2	
27						29	37	2,6	1,5	3,5	1,2	*
8						34	31	2,9	1,0	3,1	1,2	
18						38	26	3,3	1,5	3,8	1,0	
43						29	29	3,3	1,2	2,9	1,3	



* : P = 0,05 Signifikanzniveau
**: P = 0,01 Signifikanzniveau

Arbeitsunwillen. Die Schüler, die versetzt werden, zeigen hingegen ausgeprägte Mängel bei der Anfertigung von Hausaufgaben, Aggressivität und Ungezogenheit.

Die bestehenden Unterschiede sowohl hinsichtlich der Aussagenhäufigkeit als auch hinsichtlich der Intensität, mit der die Lehrer Verhaltensprobleme der zukünftigen Sitzenbleiber wahrnehmen, deuten darauf hin, daß die Lehrer auf diese Art ihre Entscheidung, den Schüler nicht zu versetzen, rechtfertigen wollen. Aus diesem Grunde attribuieren sie das Verhalten der Sitzenbleiber als "auffälliger" und deren Arbeits- und Leistungsverhalten als "schlechter" als das der Problemschüler, die versetzt werden. Die Probleme dieser Schüler nehmen die Lehrer stärker im sozialen Bereich wahr.

4.4. Das Lehrerkonzept über Schülerprobleme

In den vorangegangenen Vergleichen der Lehreraussagen in Bezug auf verschiedene Lehrermerkmale wurde deutlich, daß die Lehreraussagen keine nennenswerte Variabilität aufweisen. Dies bedeutet, daß die griechischen Volksschullehrer alle über ähnliche Konzepte zur Wahrnehmung von Problemen ihrer Problemschüler verfügen. Man kann also die individuellen Wahrnehmungsstrategien zu einer Rahmenkonzeption zusammenfassen. Allerdings wird diese Konzeption in bestimmten Situationen bzw. durch bestimmte Stimuli (Schüler, Geschlecht, Versetzungsgeschichte, Versetzungssituation des Schülers) unterschiedlich sensibilisiert werden.

Zur Erfassung des Lehrerrahmenkonzepts von Schülerverhaltensauffälligkeiten, mit denen sie sich während des Unterrichts konfrontiert sehen, wurde das Verfahren der hierarchischen Clusteranalyse angeandt (vgl. SPÄTH 1975 und 1977; ROLLET/BARTRAM 1976, 107).

Dieses Verfahren ist dadurch gekennzeichnet, daß es zum einen keine allzu strengen Voraussetzungen hat und zum anderen zu spezifischen und korrelierenden Gruppierungen und damit zu spezifischen Aussagen führt. Der Nachteil dieses Verfahrens ist, daß es keine Auskunft über die aufgeklärte Varianz geben kann.

Als Abbruchkriterium wurde ein Korrelationskoeffizient von $r \geq .4$ mit mindestens 50 % der anderen Variablen des jeweiligen Clusters zugrundegelegt, d.h. eine Variable wurde dann in ein Cluster einbezogen, wenn sie mindestens mit der Hälfte der anderen Variablen des Clusters gleich oder stärker als $r = .4$ korreliert. Dieses Kriterium kann man trotz seines willkürlichen Charakters als sinnvoll bezeichnen, da es Zufallsfehler verringert und die Konsistenz des Clusters absichert. Somit konnten solche Fälle vermieden werden, in denen zwar eine Variable mit einer bzw. zwei Variablen eines Clusters hoch korreliert, aber mit den anderen Variablen des Clusters in keiner Beziehung steht. Dies unterstützt die Auffassung, daß sie eher zufällig korrelieren als daß sie einen bestimmten Trend bestimmen. Solche Korrelationen könnten dann eine Bedeutung haben, wenn sie im Cluster eine Untergruppierung gebildet hätten. In diesem Fall wurden sie als separates Cluster betrachtet.

Durch Clusteranalyse konnten vier Dimensionen ermittelt werden. Sie stellen die allgemeinen Selektionsbahnen von Schülerproblemen der Lehrerwahrnehmung dar. Es sind folgende Cluster:

I. Defizite im Arbeits- und Leistungsverhalten (14 Var.)
II. Verletzung der Klassenordnung (9 Var.)
III. Aggressives Verhalten (soziales Verhalten) (9 Var.)
IV. Moral und Zurückgezogenheit (9 Variablen)

Diese vier Dimensionen erfassen 76,4 % der Lehreraussagen über Schülerverhaltensauffälligkeiten. Dieser

Prozentsatz liegt bedeutend höher, wenn man berücksichtigt, daß solche Variablen aus Lehreraussagen, die nicht häufig genannt werden, nicht von diesen Clustern erfaßt wurden.

Im ersten Cluster werden 25,4 % der Lehreraussagen erfaßt. Cluster I ist damit am stärksten. Inhaltlich besteht es aus Variablen, die die Arbeits- und Leistungsfähigkeit des Schülers bezeichnen. In erster Linie ist also die Lehrerwahrnehmung auf das Arbeitsverhalten und die Leistungen des Schülers hin orientiert und zeigt dementsprechend eine gewisse Sensibilität bei Abweichungen.

Ferner besteht Cluster I aus Aussagen, die überwiegend aus dem ersten bzw. zweiten Quartil (vgl. Tab. 2) stammen. Das bedeutet also, daß dem Lehrer diese Variablen wichtig erscheinen. Die Variablen des Clusters "Arbeits- und Leistungsfähigkeit" werden von den Lehrern durchschnittlich zu 80,6 % für die Beschreibung von Schülerproblemen in Anspruch genommen, mit einem durchschnittlichen Mittelwert von $\bar{X}_d = 3,8$.

Die Interkorrelationsmatrix der Tabelle 10 veranschaulicht die Clusterkonsistenz. Den Kern des ersten Clusters bilden die Variablen "macht seine Hausaufgaben nicht" und "seine Leistungen sind schwach" sowie "kann nicht zügig lesen", "versäumt ohne Anlaß den Unterricht" und "kann nicht konzentriert arbeiten". Interessant ist hierbei, daß sich die Lehreraussagen zum Teil inhaltlich widersprechen und dabei korrelieren (z.B. "seine Leistungen sind schwach" und "zeigt schwankende Leistungen", r = 5). Solche Widersprüche sind dadurch zu erklären, daß die Lehrer den Schüler unter dem Einfluß von Inferenzen ihrer impliziten Konzepte wahrnehmen (logische Fehler, Halo-Effekt). Es handelt sich hierbei offensichtlich um Defizite von Verhaltensweisen, die des Aufbaus bedürfen.

Tabelle 10: Cluster I - Interkorrelationsmatrix für das Cluster Arbeits- und Leistungsfähigkeit

Nr. der Items	Verhaltensauffälligkeiten	3	14	11	13	9	10	22	19	54	33	41	2
3	macht seine Hausaufgaben nicht												
14	seine Leistungen sind schwach	.8											
4	kann nicht zügig lesen	.7	.7										
11	versäumt ohne Anlaß den Unterricht	.7	.6	.7									
13	kann nicht konzentriert arbeiten	.6	.7	.7	.6								
9	arbeitet zu langsam	.6	.4	.4	.5	.4							
10	kann sich nicht klar und deutlich äußern	.6	.5	.5	.5	.5	.3						
22	kann Gelerntes nicht anwenden	.5	.5	.5	.3	.4	.4	.7					
19	kann Gelerntes nicht lange behalten	.5	.5	.5	.4	.3	.4	.6	.6				
54	ist mit Sachen und bei Arbeiten nicht ordentlich	.5	.4	.3	.6	.3	.5	.6	.3	.3			
33	hat einen geringen Wortschatz	.4	.4	.4	.6	.5	.3	.4	.4	.2	.2		
41	ihm fehlen die Grundlagen in den Hauptfächern	.4	.6	.3	.3	.5	.4	.4	.3	.4	.5	.2	
2	zeigt schwankende Leistungen	.5	.5	.4	.4	.2	.4	.4	.2	.4	.2	.3	.2
25	kann Gelerntes nicht auf neue Bereiche und Situationen übertragen	.3	.3	.3	.4	.5	.1	.4	.4	.4	.2	.3	.2

Das zweite Cluster besteht aus Schülerproblemen, die mit der Klassenordnung in Zusammenhang stehen. Durch Cluster II wurden 16,3 % der Lehreraussagen erfaßt. Vier Variablen (50, 44, 17, 16) dieses Clusters gehören dem ersten Quartil (vgl. Tab. 2) an, die übrigen gehören zum dritten und vierten Quartil. Die durchschnittliche Häufigkeit dieser Pro-

bleme beträgt 53,8 %, der Mittelwert $\bar{X}_d$ = 3,48. Anhand der Interkorrelationsmatrix ist festzustellen, daß den Kern des Clusters II die Aussagen "Verletzung der Klassenordnung", "läuft in der Klasse herum", "stellt sich auf die Bank" und "mißachtet Regeln und Vereinbarungen der Klasse" bilden. Bei den Schülerverhaltensproblemen handelt es sich in diesem Cluster um Verstöße gegen die Klassenordnung, die die Aufmerksamkeit des Lehrers erregen. Es handelt sich also hier um einen Verhaltensüberschuß.

Tabelle 11: Cluster II - Interkorrelationsmatrix des Clusters "Verletzung der Klassenordnung"

Nr. der Items	Verhaltensauffälligkeiten	7	8	50	44	16	17	1	12
7	läuft in der Klasse herum								
8	stellt sich auf die Bank	.7							
50	mißachtet Regeln und Vereinbarungen der Klasse	.6	.6						
44	beschäftigt sich mit Material, das nicht zum Unterricht gehört	.5	.5	.5					
16	bringt mit seinen Grimassen und Äußerungen die Klasse zum Lachen	.3	.4	.5	.3				
17	macht Lärm mit Gegenständen	.3	.5	.5	.2	.6			
1	schwätzt mit seinem Tischnachbarn	.4	.3	.5	.4	.3	.1		
12	verläßt den Klassenraum ohne Erlaubnis	.5	.3	.3	.4	.4	.4	.2	
45	redet beim Arbeiten vor sich hin	.4	.3	.5	.4	.2	.4	.3	.3

Cluster III besteht aus Lehreraussagen, die 16,3 % der gesamten Lehreraussagen über Schülerprobleme ausmachen. Es setzt sich überwiegend aus Schülerproblemen zusammen, die die Aggressivität des Schülers betreffen (vgl. Tabelle 12). Sie wurden von den Lehrern zu durchschnittlich 46,2 % für die Beschreibung von auffälligen Schülerverhaltensweisen angewandt, mit einem durchschnittlichen Mittelwert von $\bar{X}_d$ = 3,00.

Die meisten Items dieses Clusters bestehen aus Lehreraussagen des zweiten Quartils (Nr. 23, 37, 53) und des dritten Quartils (Nr. 27, 30, 24, 43) und jeweils eine Variable stammt aus dem ersten und vierten Quartil (vgl. Tab. 2).

Den Kern des Clusters bilden die Probleme "gibt Laute von sich", "beschädigt Gegenstände der Klasse", "wird tätlich gegenüber Mitschülern", "schlägt Mitschüler". Es handelt sich hierbei um Konflikte, die als Verhaltensüberschuß charakterisiert sind und die das soziale Feld gefährden.

Tabelle 12: Cluster III - Interkorrelationsmatrix des Clusters "Aggressivität"

Nr. der Items	Verhaltensauffälligkeiten	23	30	37	43	35	27	28	53
23	gibt Laute von sich								
30	beschädigt Gegenstände der Klasse	.7							
37	wird tätlich gegenüber Mitschülern	.5	.6						
43	schlägt Mitschüler	.4	.6	.6					
35	betätigt sich während des Unterrichts sexuell	.4	.3	.3	.4				
27	beschädigt Sachen von Mitschülern	.6	.4	.5	.5	.4			
28	wirft Gegenstände während des Unterrichts	.5	.5	.6	.3	.3	.3		
53	ist mein Kontrahent	.6	.5	.3	.5	.2	.5	.6	
24	kaut Kaugummi im Unterricht	.5	.3	.4	.3	.5	.3	.3	.2

Das vierte Cluster "Moral und Zurückgezogenheit" (soziales Verhalten) erfaßt ebenfalls 16,3 % der Schülerprobleme. Die Interkorrelationsmatrix zeigt, daß die Probleme "er/sie lügt" und "ist unsauber" sowie "Beschimpfungen" den Kern des Clusters bilden (vgl. Tab. 13). Die Variablen Kontaktschwierigkeiten bzw. Kooperationsfähigkeit bilden einen eigenen Kern, der die Zurückgezogenheit des Schülers kennzeichnet.

Fünf Variablen (Nr. 34, 36, 31, 15, 5) stammen aus dem dritten Quartil (vgl. Tab. 2), die übrigen aus dem vierten Quartil. Ihre durchschnittliche Häufigkeit beträgt 27,6 % und der durchschnittliche Mittelwert $\bar{X}_d$ = 2,93.

Diese Dimension spielt also für die Lehrer eine geringe Rolle und bedeutet keinen überragenden Störfaktor.

Tabelle 13: Cluster IV - Interkorrelationsmatrix des Clusters "Moral und Zurückgezogenheit (soziales Verhalten)"

Nr. der Items	Verhaltensauffälligkeiten	34	35	5	6	39	42	21	15
34	er lügt								
36	ist unsauber	.6							
5	beschimpft seine Mitschüler	.4	.4						
6	beschimpft mich	.4	.3	.5					
39	unterbricht mich ohne Grund	.5	.3	.4	.2				
42	ißt während des Unterrichts	.6	.4	.4	.3	.5			
21	lacht mich aus	.3	.4	.3	.5	.3	.5		
15	ist nicht in der Lage, mit den Schülern zu kooperieren	.3	.4	.2	.2	.4	.3	.4	
31	kann keine Kontakte mit den Schülern aufnehmen	.4	.3	.4	.4	.3	.0	.2	.5

Die Korrelationen in den Clustern sind in manchen Fällen nicht sehr hoch; dies sollte jedoch nicht als Nachteil angesehen werden, obwohl höhere Interkorrelationen erwünscht wären, weil die Clusteranalyse in diesem Fall als Ziel eine deskriptive Gruppierung der Lehreraussagen hat, und in diesem Fall scheint es angemessen zu sein, diese Gruppierung durch statistische Verfahren vorzunehmen, die die Originaldaten berücksichtigen.

Eine besondere Bedeutung bekommt eine solche Gruppierung dann, wenn man weitere Überprüfungen bzw. Analysen auf dieser Analyse aufbaut[1]. Somit wurden für die Überprüfungen in 7.1. bzw. 7.2. bestimmte andere Überprüfungen durchgeführt, um die Konsistenz des Clusters abzusichern (vgl. 7.).

Zusammenfassung

Durch die Clusteranalyse konnten vier Cluster ermittelt werden. Sie betreffen Defizite im Arbeits- und Leistungsverhalten, Verletzung der Klassenordnung, aggressives Verhalten (soziales Verhalten) und Moral bzw. Zurückgezogenheit (soziales Verhalten). In diesen vier Dimensionen werden die Schülerprobleme von den Lehrern wahrgenommen, d.h. diese vier Dimensionen bilden den Rahmen der Lehrerwahrnehmung. Sie steuern einerseits die Wahrnehmung der Lehrer und werden andererseits von solchen Situationen sensibilisiert. Die Lehrer orientieren sich in erster Linie bei den Problemschülern an ihren Leistungen und ihrer Arbeitsweise und dann an der Klassenordnung und ihren sozialen Beziehungen in der Klasse.

---

[1] Aufgrund dieser Gefahr wurde die Clusteranalyse am Ende jedes Kapitels dargestellt und somit dieser unangenehme Wiederholungsstil in Kauf genommen. So wurden die Überprüfungen anhand der Items und nicht der Cluster vorgenommen.

5. Zusammenhänge zwischen Erklärungen, Lehrermerkmalen und Schülermerkmalen

5.1. Lehrererklärungen

Betrachtet man die Ergebnisse der Lehreraussagen in Bezug auf die Erklärungen von Verhaltensauffälligkeiten, so stellt man fest, daß die Lehrer manche Erklärungen sehr häufig anführen (vgl. Tab. 14, Seite 110 und 111)[1]. Dies deutet auf eine Stereotypisierung hin. Somit erklären die Lehrer Schülerprobleme zu 95,4 % mit Begabungsmangel, zu 89,2 % mit Desinteresse an schulischen Dingen, zu 83,9 % mit einem schlechten Charakter und zu 83,3 % durch die Doppelbelastung mit Griechisch- und Deutschunterricht.

Im allgemeinen erklären die Lehrer die Schülerprobleme durch interne Faktoren des Schülers einerseits und durch externe Variablen andererseits. Die internen Variablen sind Persönlichkeitseigenschaften, die meist einen Scheinerklärungscharakter haben. Man kann sie als Tautologie auf einer abstrakteren Ebene der Schülerprobleme bezeichnen. Sie machen fast die Hälfte der Lehrererklärungen aus. Im Sinne von HOFER (1969, 60f) betreffen sie die Dimensionen: Arbeitsverhalten, Begabung, Schwierigkeit, Dominanz. Letztere Dimension trat zwar nicht in dem Umfang wie in anderen Untersuchungen auf, war jedoch immer noch deutlich zu erkennen.

---

[1] Es wurden in die Tab. 14 nur die Aussagen aufgenommen, die eine Häufigkeit von mehr als 5 % aufwiesen. Diese Entscheidung schien nicht nur aus Platzgründen notwendig, sondern auch aus statistischen Gründen. Viele Aussagen traten nämlich entweder sehr selten auf oder hatten nur geringe Erklärungskraft. Die meisten wiesen einen geringen Mittelwert auf, d.h. sie liegen zwischen 1,30 und 2,25.

Tabelle 14: Ergebnisse der Lehreraussagen über Erklärungen von Schülerproblemen (N = 174)

Nr. der Items	Lehreraussagen über die Erklärungen der Schülerverhaltensauffälligkeiten	N-Total = 174	100% =174	$\bar{X}$	S
133	ist schwach begabt	166	95,4	3,9	0,8
70	ist an schulischen Dingen nicht interessiert	157	89,2	3,6	0,9
109	ist schlecht (Charakter)	146	83,9	3,4	1,0
101	die Doppelbelastung durch den Deutsch- und Griechischunterricht	145	83,3	3,5	1,0
67	die geringe Unterstützungsmöglichkeit	140	80,4	3,6	0,9
111	der häufige Wechsel von Schulen und Schulsystem	137	78,7	3,0	1,1
87	gibt sich keine Mühe für den Unterricht	136	78,2	3,5	1,0
116	die unangemessenen Erziehungstechniken der Eltern	131	75,3	3,3	1,0
140	ist unordentlich	128	73,6	3,3	1,0
74	ist nicht fleißig	127	73,0	3,1	1,0
65	hat Konzentrationsschwächen	119	68,4	3,8	1,0
60	begreift schwer	95	54,6	3,3	1,2
57	die unangemessenen Vorbilder in der Familie	82	47,1	3,6	1,1
77	ist aggressiv	76	43,7	3,7	1,6
137	ist hypermotorisch veranlagt	72	41,4	3,4	1,2
98	ich fühle mich betroffen, wenn er/sie schlechte Leistungen bringt	70	40,2	3,3	1,1
114	die schlechte Zusammenarbeit der Eltern mit mir	68	39,1	3,5	0,9
94	die ungünstige Einstellung der Eltern gegenüber Schule und Erziehung	66	37,9	3,4	1,1
82	die negativen Einflüsse der Spielkameraden	63	36,2	3,4	1,1
76	ist von Zuhause moralisch belastet	57	32,8	3,7	1,1

Fortsetzung Tabelle 14

Nr. der Items	Lehreraussagen über die Erklärungen der Schülerverhaltensauffälligkeiten	N-Total = 174	100% =174	$\bar{X}$	S
68	ist ungezogen	57	32,8	3,1	1,0
75	ist vergeßlich	56	32,2	3,0	1,3
135	ist nachlässig	56	32,2	3,9	0,9
136	das gespannte Verhältnis in der Familie	52	29,9	3,1	1,1
121	ist zerstreut	51	29,3	3,6	0,9
138	ich bestrafe ihn/sie sehr häufig	48	27,6	2,4	1,0
97	das hohe Lerntempo der Klasse	42	24,1	2,7	1,1
93	ich bin nachlässig bei der Überprüfung von Schülerarbeiten	42	24,1	2,7	0,8
78	ich bin ungeduldig im Unterricht	36	20,7	3,4	1,6
112	wird mit Hausarbeiten belastet	36	20,7	2,5	1,5
79	ist bösartig	35	20,1	3,5	1,3
104	seine/ihre frühkindlichen traumatischen Erlebnisse	31	17,8	2,8	1,1
129	die hohen Leistungsansprüche der Eltern	20	12,	3,3	1,3

Ferner verwenden die Lehrer solche Erklärungen, die die soziale Umwelt des Schülers betreffen. Diese externen Erklärungsvariablen können in zwei Gruppen unterteilt werden. Die erste Gruppe besteht aus Erklärungen, die sich auf einen bestimmten Personenkreis beziehen, der durch seine Einwirkungen das bzw. die Probleme des Schülers kontrolliert. Der Problemkreis besteht hauptsächlich aus der Familie, dem Lehrer und/oder Spielkameraden. Die Familie wirkt auf das Problemverhalten des Schülers durch Erziehungstechniken, soziale Verhältnisse, Einstellung und Zusammenarbeit mit der Schule, durch die Funktion der Familienmitglieder als Vorbilder und durch ihre Unterstützung etc.. Hierbei ist interessant, daß die Lehrer sich in den Personenkreis, der Schülerprobleme erklären kann, miteinbezogen haben, obwohl die hier genannten Häufigkeiten nicht sehr hoch sind. So haben die Lehrer angegeben, daß sie durch ihre Ungeduld, Nachlässigkeit bei der Kontrolle, ihr gefühlsmäßiges Reagieren auf Leistungen und häufiges Bestrafen Problemverhaltensweisen von Schülern mitverantworten. Diese Lehrerverhaltensweisen sind möglicherweise dadurch zu erklären, daß die Lehrer durch ihren Arbeitsaufwand (Unterrichten mehrerer Lerngruppen vor- und nachmittags) stark belastet sind. Eine weitere Erklärung liefern ferner die außergewöhnliche Bedeutung der Revisionen der Aufsichtsorgane und auch die Bestrafung von Schülern mit Duldung oder gar auf speziellen Wunsch der Eltern.

Die zweite Gruppe von externen Variablen betrifft das Schulsystem und die Unterrichtssituation. Dies bezieht sich hauptsächlich auf die Doppelbelastung der Schüler durch Deutsch- und Griechischunterricht, das Lerntempo, den Schul- bzw. Schulsystemwechsel.

Derartige Erklärungen (Schul- und Familiensituation) werden unter anderem durch das allgemein bestehende Klima hinsichtlich der Ausbildung der Ausländer in der Bundesrepublik Deutschland verstärkt.

Auf die Frage, ob sie ihre Erklärungen im Rahmen einer wissenschaftlichen Theorie betrieben haben, antworteten 97,6 % der Lehrer mit "nein". Die restlichen Lehrer gaben zwar Theorien an (z.B. "Sozialisation"), diese hatten jedoch keinen direkten wissenschaftlichen Erklärungscharakter. Das bedeutet, daß die Lehrer im Rahmen einer naiven Theorie ihre Erklärungen vorgenommen haben.

Betrachtet man die Tab. 14[1)], so erkennt man, daß das erste und zweite Quartil aus Persönlichkeitsvariablen (Eigenschaften), Familien- und Schulsystemvariablen besteht. Erst im dritten und vierten Quartil tauchen die Erklärungen, die die Lehrer betreffen, auf.

Die Mittelwerte bewegen sich von $\bar{X} \cong 4,0$ bis $\bar{X} = 2,5$, es sind dies die Erklärungen "schwach begabt" und "wird mit Hausarbeiten belastet".

Im folgenden werden nun im Hinblick auf die Lehrererklärungen von Schülerproblemen die bereits aufgestellten Hypothesen über Lehrer- und Schülermerkmale überprüft.

5.2. Vergleich von Lehrererklärungen hinsichtlich der Lehrermerkmale

Es wird danach gefragt, ob das Lehrergeschlecht bzw. die Dienstjahre einen Einfluß auf die Art der Erklärungen von Schülerproblemen haben. Die in 4.3.1.1. bzw. 4.3.1.2. eingeführten Plausibilitätsgründe sind auch für diese Fragestellung relevant. Es ist möglich, daß

---

[1] Die Lehreraussagen über die Erklärungen wurden bezüglich ihrer Häufigkeiten in vier Quartile unterteilt. Erklärungen, die eine Häufigkeit bis zu 25 % aufwiesen, wurden dem vierten Quartil zugeordnet, die mit einer Häufigkeit von 26 % bis 50 % dem dritten Quartil, von 51 % bis 72 % dem zweiten und von 73 % bis 100 % dem ersten Quartil. Die horizontalen Linien in Tab. 14 stellen die Trennlinien der Quartile dar.

die Lehrer und Lehrerinnen aufgrund ihrer spezifischen Stellung in der Gesellschaft und ihrer Einstellungstradition über spezifische Attributionsmuster verfügen. HOFER (1969, 91) stellte fest, "... daß die flexible und differenzierte Sicht von Schülerpersönlichkeit mit dem Alter und der Länge der Schulpraxis abnimmt", und "psychisch stabile", "alte" und "rigide" Lehrer zu stereotypen Beurteilungen neigen. Bezüglich des Alters und damit auch des Dienstalters stellte TORNOW (1978) fest, daß der "Konservatismus", den er als Merkmal der älteren Lehrer nachgewiesen hat (S. 124), einen Einfluß auf die Attribuierungsart hat. So fand er, daß "konservative" Lehrer stärker internal attribuieren (S. 208), auch wird "internal-motivationale" Kausalattribuierung von konservativen Lehrern bei aktiven Störern (unabhängig von der Art der Auffälligkeit) bevorzugt (S. 211). Der Kausalfaktor "Schüler" wird bei Leistungsstörungen von konservativen Lehrern stark betont.

Die Überprüfungen der Lehrermerkmale bekommen auch aus dem folgenden Grund eine Bedeutung: Sie ermöglichen die sichere Überprüfung weiterer Vergleiche und sichern die Validität bestimmter nachfolgender Aussagen, wie z.B. die Überprüfung des Einflusses der Schülermerkmale sowie den Einfluß der Auffälligkeiten auf die Attribuierungsart.

5.2.1. Das Lehrergeschlecht

H_0 = Hypothese 6: Die Lehrererklärungen unterscheiden sich nicht hinsichtlich des Lehrergeschlechts.

Als Prüfverfahren, Signifikanzniveau und dessen Voraussetzungen wurden die gleichen Größen angewandt wie bei der vorangegangenen Überprüfung zweier unabhängiger, ungleicher Stichproben (t%-, t-Test).

Bei der Überprüfung der relativen Häufigkeiten, mit denen die Lehrer bzw. Lehrerinnen bestimmte Aussagen zur Erklärung bestimmter Schülerverhaltensauffälligkeiten trafen, konnten keine signifikanten Unterschiede zwischen den beiden Geschlechtern festgestellt werden (vgl. Tab. 15, Seite 116 und 117, Spalte %-Aussagen). Man kann somit annehmen, daß das Lehrergeschlecht hinsichtlich der Erklärungen von Schülerproblemen keine Rolle spielt und die Lehrer allgemein über die gleichen Erklärungskonzepte verfügen.

Betrachtet man die Ergebnisse des t-Tests in Tab. 15 (Spalte t-Test), so stellt man fest, daß nur bei drei Erklärungen signifikante Unterschiede bestehen, und zwar bei den Items "ist unordentlich" (140), "schlechte Zusammenarbeit der Eltern mit mir" (15), "ist vergeßlich" (75). Bei dem Item "das hohe Lerntempo in der Klasse" konnte der t-Test nicht angewandt werden, da keine Varianzhomogenität ermittelt werden konnte[1)]. Anhand der Profile erkennt man, daß die Lehrer der Zusammenarbeit mit den Eltern und der Vergeßlichkeit ein größeres Gewicht beimaßen als die Lehrerinnen. Andererseits legen die Lehrerinnen auf die Begabung als Erklärung größeren Wert.

Man kann weiterhin annehmen, daß die Lehrer und Lehrerinnen sich auch hinsichtlich des Gewichts und der Genauigkeit der Erklärung eines Problemverhaltens nicht unterscheiden, da der Anteil von drei Erklärungen von 33 sehr gering ist. Es ist festzustellen, daß diese Ergebnisse in die Richtung der von HÖHN (1967) und HOFER (1969) gefundenen tendieren. Möglicherweise könnten die genannten Unterschiede auch aufgrund der unterschiedlichen Intensität der erklärten Auffälligkeiten zustande gekommen sein.

---

[1] Andere Verfahren zur Überprüfung von Items (Aussagen), bei denen Varianzhomogenität nicht vorlag, wurden nicht amgewandt, weil sie erstens selten vorkommen und weil zweitens eine einheitliche Überprüfung gewährleistet sein sollte.

Tabelle 15: Ergebnisse der Lehrererklärungen über Schülerprobleme hinsichtlich des Lehrergeschlechts

Lehrer (N = 138) = ————————
Lehrerinnen (N = 36) = — — —

Nummer der Items	P r o f i l e					% - Aussagen		Lehrer		Lehrerinnen		t-Test
	1	2	3	4	5	Lehrer	Lehrerinnen	$\bar{x}$	s	$\bar{x}$	s	
133						93	100	3,9	0,9	4,1	0,9	
70						87	97	3,6	1,0	3,4	1,1	
109						82	83	3,5	1,0	3,2	1,0	
101						80	91	3,5	1,0	3,6	1,0	
67						77	91	3,6	0,9	3,6	0,9	
111						74	88	3,4	1,0	3,4	0,9	
87						77	75	3,5	0,9	3,5	1,0	
116						72	69	3,1	1,0	3,1	1,0	
140						70	80	3,1	0,9	3,6	0,9	*
74						75	72	3,3	1,0	3,4	1,0	
65						69	61	3,8	0,9	3,8	1,0	
60						53	53	3,2	1,1	3,5	1,0	
57						47	41	3,7	1,0	3,3	1,1	
77						45	36	3,6	0,9	3,9	1,0	
137						41	36	3,4	1,1	3,3	1,1	
98						40	36	3,2	1,1	3,5	0,7	
114						40	33	3,6	0,8	2,6	0,8	**
94						39	30	3,4	1,0	3,7	0,8	
82						32	28	3,8	0,8	4,3	0,8	
76						33	27	2,6	0,9	3,0	1,1	
68						33	30	3,0	1,0	3,0	1,0	
75						31	30	3,0	1,2	2,2	1,1	*
135						35	36	3,4	1,0	3,2	1,1	
136						27	25	2,7	0,9	3,1	1,1	
121						27	36	3,2	1,1	2,9	1,2	
138						27	32	3,5	1,2	4,0	1,1	

Fortsetzung Tabelle 15

Nummer der Items	Profile					% - Aussagen		Lehrer		Lehrerinnen		t-Test
	1	2	3	4	5	Lehrer	Lehrerinnen	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	
97						26	30	3,7	1,2	3,8	0,6	
93						24	19	2,7	0,7	3,0	1,0	
78						20	19	3,4	1,1	3,7	0,9	
112						20	19	2,9	1,1	3,4	1,0	
79						21	16	3,4	1,2	3,6	1,0	
104						19	13	2,7	1,0	3,2	1,3	
129						27	32	3,5	0,9	3,8	0,6	

* : P = 0,05 Signifikanzniveau
**: P = 0,01 Signifikanzniveau

5.2.2. Lehrerdienstjahre

Hinsichtlich der Lehrerdienstjahre konnten drei unabhängige Stichproben differenziert werden, die den drei verschiedenen Dienstgraden entsprechen. Es soll versucht werden, eine Antwort auf die Frage zu geben, ob die langjährige Erfahrung durch die Unterrichtspraxis zu unterschiedlichen Erklärungsmustern von Schülerproblemen führen kann. Infolgedessen wurde die folgende Hypothese zur Überprüfung aufgestellt:

H_0 = Hypothese 7: Es besteht kein Unterschied zwischen den Erklärungen von jüngeren und älteren Lehrern.

Aus den Überprüfungen durch den x^2-Test und der eindimensionalen Varianzanalyse mit einem Signifikanzniveau von p = 0,05 bzw. 0,01 konnten folgende Ergebnisse ermittelt werden:

Tabelle 16: Ergebnisse der Lehrererklärungen über Schülerprobleme bezüglich der Lehrerdienstjahre [1)]

Nr. der Items	Profile 1	2	3	4	5	Bartlett Test	Varianz-Analyse	Scheffe Test
133						0,0	F=0,6.0,05;2,16	
70						0,4	F=2,0.0,05;2,15	
109						0,7	F=5,4.0,01;2,14**	1=2 <3
101						0,4	F=0,2.0,05;2,14	
67						0,2	F=1,1.0,05;2,14	
111						0,2	F=0,3.0,05;2,13	
87						0,5	F=1,7.0,05;2,13	
116						0,5	F=2,0.0,05;2,12	
140						0,1	F=0,0.0,05;2,12	
74						1.0	F=3,9.0,05;2,13*	1=2 <3
65						0,8	F=5,8.0,01;2,12**	1=2 <3
60						0,6	F=0,6.0,05;",95	
57						0,9	F=1,2.0,05;2,80	
77						0,9	F=0,9.0,05;2,74	
137						0,2	F=1,8.0,05;2,66	
98						1,4	F=2,1.0,05;2,67	
114						0,6	F=4,9.0,01;2,65**	1=3> 2
94						0,1	F=1,2.0,05;2,63	
82						0,4	F=0,3.0,05;2,60	
76						0,4	F=0,0.0,05;2,53	
68						0,1	F=;,7.0,05;2,53	
75						0,0	F=3,0.0,05;2,53	
135						0,8	F=0,6.0,05;2,60	
136						0,9	F=2,9.0,05;2,47	
121						0,7	F=0,6.0,05;2,46	
138						0,6	F=0,5.0,05;2,35	
97						0,2	F=3,2.0,05;2,42*	1=2> 3
93						0,4	F=0,5.0,05;2,39	
78						1,8	F=0,3.0,05;2,34	
112						1,1	F=2,5.0,05;2,33	
79						0,5	F=0,5.0,05;2,33	
104						0,1	F=0,1.0,05;2,28	
129						3,5 *	F= ——	

[1] Die Markierung der Gruppen in der Profilzeichnung entspricht der der Tabelle 5 (vgl. Seite 86).

a) Durch den x^2-Test konnten nur bei einer Erklärung signifikante Unterschiede festgestellt werden, und zwar bei dem Item "ich bestrafe ihn/sie sehr häufig" (138). Dieser Unterschied besteht zwischen den Gruppen I und III, wobei die jüngeren Lehrer diese Erklärung häufiger wählen als ihre älteren Kollegen.

b) Durch die Varianzanalyse (vgl. Tab. 16, Seite 118) konnten in fünf Erklärungen Unterschiede ermittelt werden. Sie ergaben sich bei den Erklärungen "der Schüler ist schlecht", "ist nicht fleißig", "hat Konzentrationsschwächen", "die schlechte Zusammenarbeit der Eltern mit mir" und "das hohe Lerntempo in den Klassen". Durch den SCHEFFEE-Test konnten diese Unterschiede zwischen den Gruppen folgendermaßen lokalisiert werden: Bei den ersten drei Erklärungen, die die internen Faktoren des Schülers betreffen, also seine Persönlichkeit und gleichzeitig Eigenschaftserklärungen repräsentieren, unterscheiden sich die älteren Lahrer von den jüngeren Kollegen (Gruppe II und I). Bei den restlichen Erklärungen, den externen Erklärungen, die die Umwelt der Schüler betreffen, unterscheiden sich die jüngeren Lehrer (Gruppe I und II) von denen der Gruppe III.

Bei dem Item "der hohe Leistungsanspruch der Eltern" (129) konnte keine Varianzanalyse durchgeführt werden, da die Varianzhomogenität nicht gegeben war (s.o.).

5.3. Vergleich von Lehrererklärungen hinsichtlich der Schülermerkmale

Bei den Überprüfungen der Lehreraussagen über Schülerverhaltensauffälligkeiten wurden bezüglich der verschiedenen Schülermerkmale (Schülergeschlecht, Versetzungsgeschichte und Versetzungssituation) bestimmte signifikante Unterschiede ermittelt (vgl. 4.3.2.1. bis 4.3.2.3.). Wenn man von den Lehrern eine merkmalsspezi-

fische Begründung der Auffälligkeiten als sich daraus ergebenden Konsequenz erwartet, kommt man zu der plausiblen Annahme, daß sich auch die Lehrererklärungen hinsichtlich dieser Schülermerkmale unterscheiden. Zusätzlich machen diese Überprüfungen die Absicherung der vor- bzw. nachfolgenden Ergebnisse notwendig. Es wird hier also danach gefragt, ob die Schülermerkmale spezifische Attributionsmuster der Lehrer hervorrufen.

5.3.1. Das Schülergeschlecht

H_0 = Hypothese 8: Hinsichtlich des Schülergeschlechts unterscheiden sich die Erklärungen von Schülerproblemen durch den Lehrer nicht.

Bei den Vergleichen mittels des t-Tests (vgl. Tab. 17, Seite 121 und 122, Spalte %-Aussage) für unabhängige Stichproben konnten nur bei einer Erklärung signifikante Unterschiede festgestellt werden. Die Aussage "schlechte Zusammenarbeit der Eltern mit mir" (114) wurde häufiger für die Erklärungen von Verhaltensauffälligkeiten von Jungen als von Mädchen herangezogen.

In Bezug auf die Erklärungskraft der Aussage konnten mittels des t-Tests bei drei Aussagen signifikante Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen festgestellt werden. Sie betreffen die Erklärungen "die geringen Unterstützungsmöglichkeiten und -gelegenheiten durch die Familie", "die ungünstige Einstellung der Eltern gegenüber Schule und Erziehung" und "bin ungeduldig im Unterricht". Es handelt sich hier offensichtlich um externe Erklärungen, also Einflüsse der sozialen Umwelt des Schülers, d.h. der Familie und der Lehrer. Bei den Erklärungen verlaufen die beiden Profile nahe beieinander. Beim überwiegenden Teil der Lehrererklärungen besteht eine große Übereinstimmung unter dem Aspekt des Schülergeschlechts. Hieraus folgt, daß die Lehrer im allgemeinen bei der Erklärung von Schülerproblemen nicht vom Geschlecht des Schülers beeinflußt werden

Tabelle 17: Ergebnisse der Lehrererklärungen hinsichtlich des Schülergeschlechts

Jungen (N = 114) = – – – – –
Mädchen (N = 60) = ————————

Nr. der Items	Profile 1	2	3	4	5	% - Aussagen Mädchen	Jungen	Mädchen $\bar{X}$	Mädchen S	Jungen $\bar{X}$	Jungen S	t-Test
133						98	94	4,0	0,9	4,0	1,0	
70						97	88	3,4	1,0	3,6	1,0	
109						86	86	3,3	1,0	3,5	1,0	
101						80	85	3,4	1,2	3,6	1,0	
67						75	83	3,3	0,9	3,8	0,9	**
111						76	80	3,4	1,1	3,4	0,9	
87						80	77	3,5	0,9	3,5	1,0	
116						66	76	3,2	0,9	3,1	1,1	
140						68	76	3,2	0,9	3,2	1,0	
74						71	77	3,2	1,0	3,3	1,0	
65						68	68	3,7	0,9	3,8	0,9	
60						45	59	3,6	1,1	3,2	1,1	
57						41	50	3,4	0,9	3,7	1,0	
77						50	40	3,6	1,0	3,8	0,9	
137						35	44	2,9	1,3	3,5	1,0	
98						45	38	3,5	0,9	3,1	1,1	
114						28	47*	3,6	1,2	3,4	0,8	
94						38	38	3,0	1,1	3,6	0,9	*
82						35	30	3,7	0,9	3,9	0,9	
76						26	23	3,0	1,0	2,7	1,0	
68						35	31	2,8	1,0	3,2	0,9	
75						30	33	2,5	1,2	3,1	1,3	
135						28	40	3,0	0,9	3,5	1,0	
136						20	31	2,3	0,8	2,9	1,0	
121						31	29	3,1	1,0	3,1	1,2	
138						25	23	3,5	1,1	3,6	1,3	

Fortsetzung Tabelle 17

Jungen (N = 114) = – – – – –
Mädchen (N = 60) = ————————

Nr. der Items	Profile					% - Aussagen		Mädchen		Jungen		t-Test
	1	2	3	4	5	Mädchen	Jungen	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	
97						25	37	3,7	1,0	3,7	1,1	
93						28	22	2,5	0,7	2,8	0,8	
78						13	24	2,7	1,2	3,6	1,0	*
112						16	23	2,7	1,1	3,1	1,2	
79						21	14	3,1	1,1	3,6	1,3	
104						13	20	2,3	0,9	2,9	1,0	
129						21	33	3,4	0,8	3,6	0,8	

* : P = 0,05 Signifikanzniveau
**: P = 0,01 Signifikanzniveau

5.3.2. Die Versetzungsgeschichte des Schülers

H_0 = Hypothese 9: Die Lehrererklärungen unterscheiden sich nicht hinsichtlich der Versetzungsgeschichte des Schülers.

Als Prüfverfahren wurde der t-Test angewandt[1]. So konnten in acht Lehreraussagen über Erklärungen von Schülerproblemen Unterschiede festgestellt werden (vgl. Tab. 18, Seite 123 und 124, Spalte %-Aussagen). Danach benutzen die Lehrer zur Erklärung von Problemen sitzengebliebener Schüler häufiger die Aussagen "gibt sich keine Mühe im Unterricht", "hat Konzentrationsschwächen", "begreift schwer", "die frühkindlichen traumatischen Erlebnisse des Schülers", "die ungünstige Einstellung

[1] Signifikanzniveau p = 0,05 bzw. 0,01.

Tabelle 18: Ergebnisse der Lehrererklärungen hinsichtlich der Versetzungsgeschichte des Problemschülers

Sitzenbleiber (N = 41) = – – – – –
Nicht-Sitzenbleiber (N = 133) = ————————

Nummer der Items	Profile 1	2	3	4	5	% - Aussagen Nicht-Sitzenbleiber	Sitzenbleiber	Nicht-Sitzenbleiber $\bar{X}$	s	Sitzenbleiber $\bar{X}$	s	t-Test
133						94	100	4,0	0,9	3,9	0,8	
70						89	95	3,4	1,0	3,8	0,9	*
109						85	80	3,4	1,0	3,5	1,0	
101						83	83	3,5	1,1	3,6	1,0	
67						80	80	3,6	0,9	3,6	0,8	
111						77	83	3,3	1,0	3,5	0,8	
87						72	90**	3,5	0,9	3,5	1,0	
116						70	80	3,2	1,2	2,9	1,0	
140						71	80	3,2	0,9	3,3	0,9	
74						74	78	3,2	1,0	3,4	1,0	
65						64	80*	3,8	0,9	3,7	0,9	
60						50	68*	3,4	1,1	3,3	1,2	
57						46	51	3,6	1,1	3,6	0,8	
77						43	53	3,6	0,9	3,8	1,0	
137						41	41	3,4	1,1	3,1	1,2	
98						40	41	3,4	0,9	3,9	1,2	
114						37	44	3,2	0,8	4,0	0,8	**
94						32	56**	3,2	1,0	3,8	1,0	*
82						27	48**	3,8	0,8	3,9	0,8	
76						31	27	2,8	1,0	2,6	1,0	
68						40	29	3,1	0,9	2,7	1,1	
75						33	29	3,0	1,3	2,7	1,3	
135						34	41	3,2	1,0	3,6	1,1	
136						22	46**	2,7	1,0	2,8	0,9	
121						30	29	3,4	1,0	2,2	0,8	**
138						27	34	3,3	1,2	4,1	0,9	

Fortsetzung Tabelle 18

Sitzenbleiber (N = 41) = – – – – –
Nicht-Sitzenbleiber (N = 133) = ————————

Nummer der Items	Profile					% - Aussagen		Nicht-Sitzenbleiber		Sitzenbleiber		t-Test
	1	2	3	4	5	Nicht-Sitzenbleiber	Sitzenbleiber	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	
97						34	27	3,8	1,0	3,3	1,2	
93						22	32	2,7	0,7	2,7	1,1	
78						20	22	3,4	1,1	3,5	1,2	
112						23	12	3,0	1,1	2,8	1,3	
79						14	24	3,7	1,0	2,7	1,2	*
104						14	29*	2,9	1,1	2,5	0,8	
129						34	12*	3,6	0,8	2,6	0,6	*

* : P = 0,05 Signifikanzniveau
**: P = 0,01 Signifikanzniveau

der Eltern gegenüber Schule und Erziehung", "die negativen Einflüsse der Spielkameraden", "das gespannte Verhältnis in der Familie" und "die hohen Leistungsansprüche der Eltern". Hieraus wird ersichtlich, daß für die Erklärung der Problemverhaltensweisen der Sitzenbleiber interne Variablen, Persönlichkeitsvariablen, des Schülers in gleichem Maße benutzt wurden wie externe Variablen wie Familie, Schulsystem, Spielkameraden. Das Hauptgewicht liegt jedoch auf der Persönlichkeit des Schülers und auf der Familie. Andererseits besteht in vielen Erklärungen eine Übereinstimmung in der Häufigkeit bei der Benutzung dieser Erklärungen für beide Schülergruppen (Sitzenbleiber/ Nicht-Sitzenbleiber).

Bei der t-Testüberprüfung (vgl. Tab. 18, Spalte t-Test) wurden zwischen Sitzenbleibern und Nicht-Sitzenbleibern bei

sechs Lehrererklärungen signifikante Unterschiede festgestellt. Die Lehrer sehen bei dem Sitzenbleiber in höherem Maße fehlendes Interesse an schulischen Dingen, schlechte Zusammenarbeit mit den Eltern, ungünstige Einstellung der Eltern gegenüber schulischen Angelegenheiten. Ferner sind die Sitzenbleiber nach Meinung der Lehrer weniger als die Nicht-Sitzenbleiber zerstreut, bösartig und deren Eltern haben niedrigere Leistungsansprüche.

Abschließend kann man sagen, daß bei diesen Vergleichen eine Reihe von Übereinstimmungen festgestellt werden konnte, jedoch andererseits auch in einigen Fällen interessante Unterschiede vorlagen. Anhand der bestehenden Unterschiede sowohl in der Häufigkeit, mit der die Lehrererklärungen benutzt wurden, als auch in ihrer Erklärungskraft, konnte man eine gewisse Voreingenommenheit der Lehrer gegenüber Sitzenbleibern erkennen, da 60 % der Sitzenbleiber von den Leistungen her in diesem Jahr versetzt werden.

5.3.3. Die Versetzungssituation des Schülers

H_0 = Hypothese 10: Es besteht kein Unterschied in den Lehrererklärungen von Schülerproblemen hinsichtlich der Versetzungssituation des Schülers.

Die Hypothese wurde anhand der gleichen Verfahren überprüft wie die vorangegangene.

Bei den Vergleichen der Lehrererklärungen (t%-Test, vgl. Tab. 19, Seite 126 und 127, Spalte %-Aussagen) konnten bei sechs Erklärungen signifikante Unterschiede ermittelt werden. Sie betreffen die Erklärungen "der Schüler ist schlecht" (Charakter), "die Dopplebelastung durch den Deutsch- und Griechischunterricht", "die geringe Unterstützungsmöglichkeit und -bereitschaft der Familie", "schlechte Zusammenarbeit der Familie mit mir", "ist nicht fleißig" und "ich fühle mich betroffen, wenn der Schüler schlechte Leistungen zeigt". Von den sechs Erklärungen

Tabelle 19: Ergebnisse der Lehrererklärungen über Schülerprobleme hinsichtlich der Versetzungssituation des Schülers

wird sitzenbleiben (N = 52) = ————
wird versetzt (N = 112) = – – – – –

Nummer der Items	Profile					% - Aussagen		wird sitzenbleiben		wird versetzt		t-Tes
	1	2	3	4	5	wird sitzenbleiben	wird versetzt	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	
133						100	93	4,2	0,9	3,7	0,9	**
70						96	88	3,6	1,1	3,5	0,1	
109						92	80*	3,6	1,0	3,3	1,0	
101						92	79*	3,8	1,0	3,4	1,0	**
67						92	75*	3,9	0,8	3,5	0,8	**
111						86	75	3,7	0,9	3,2	0,9	**
87						84	75	3,8	1,0	3,4	0,9	**
116						79	70	3,2	1,0	3,0	1,0	
140						82	70	3,5	1,0	3,1	0,9	*
74						86	70*	3,1	1,0	3,3	1,0	
65						73	66	4,0	1,0	3,7	0,4	
60						59	52	3,7	1,1	3,1	1,1	*
57						42	49	3,8	1,2	3,5	0,9	
77						46	42	4,0	1,1	3,5	0,9	*
137						36	43	3,4	0,9	3,3	1,2	
98						54	34*	3,6	0,8	3,0	1,2	*
114						50	34*	3,3	0,8	3,5	0,9	
94						38	38	3,9	0,9	3,2	1,0	*
82						31	33	4,5	0,6	3,6	0,8	**
76						27	23	3,0	1,2	2,6	0,9	
68						29	34	3,6	0,8	2,8	0,9	**
75						34	31	2,5	1,2	3,1	1,3	
135						40	34	3,2	1,0	3,4	1,0	
136						25	28	2,5	0,9	2,8	1,0	
121						38	26	3,1	1,1	3,1	1,1	
138						31	20	3,6	1,1	3,6	1,0	

Fortsetzung Tabelle 19

wird sitzenbleiben (N = 52) = ————————
wird versetzt (N = 112) = – – – – –

mmer r ems	P r o f i l e					% - Aussagen		wird sitzenbleiben		wird versetzt		t-Test
	1	2	3	4	5	wird sitzenbleiben	wird versetzt	X̄	S	X̄	S	
97						25	36	4,0	0,8	3,6	1,1	
93						25	24	3,0	0,8	2,5	0,9	*
78						19	21	3,9	0,9	3,2	1,2	
12						17	22	2,9	1,3	3,0	1,0	
79						27	17	3,8	1,4	3,2	1,3	
04						17	18	3,0	1,0	2,7	1,0	
29						27	23	3,2	0,9	3,7	0,7	*

: P = 0,05 Signifikanzniveau
**: P = 0,01 Signifikanzniveau

betreffen drei externe Faktoren der Schülerpersönlichkeit (Familie, Lehrer und Schulsystem) und zwei interne Persönlichkeitsvariablen (Fleiß und Moral). In allen fünf Erklärungen unterscheiden sich die zukünftigen Sitzenbleiber von den Problemschülern, die nicht sitzenbleiben, signifikant. Dies bedeutet, daß die Lehrer diese Aussagen häufiger zur Erklärung von Verhaltensauffälligkeiten von Schülern, die sitzenbleiben werden, benutzen als von denen, die versetzt werden.

Weiterhin konnten beim Vergleich der Erklärungskraft, mit der die Lehrer ihre Urteile abgeben, interessante Unterschiede festgestellt werden (vgl. Tab. 19, Spalte t-Test). So wurden bei fast der Hälfte der Erklärungen signifikante Unterschiede ermittelt. Die Lehrererklärungen über Schüler, die sitzenbleiben werden, haben eine höhere Erklärungskraft als die über

diejenigen, die versetzt werden. Nur in einem Fall sind die Erklärungen bei den Schülern, die versetzt werden, von ausgeprägterer Erklärungskraft, und zwar in Bezug auf die hohen Leistungsansprüche der Eltern. Dies bedeutet, daß diese Schüler durch die Forderung beeinflußt wurden, sich stärker anzustrengen und unter anderem zu dem erwarteten Erfolg eventuell geführt hat.

So werden die Problemverhaltensweisen des zukünftigen Sitzenbleibers dadurch gekennzeichnet, daß diese Schüler im Durchschnitt schwächer begabt sind, sich weniger Mühe im Unterricht geben, unordentlich sind, schwer begreifen, aggressiv und ungezogen sind und andererseits die negativen Einflüsse ihrer sozialen Umwelt größer sind als bei den Schülern, die versetzt werden. Solche Einflüsse der sozialen Umwelt der Sitzenbleiber konstituieren sich aus dem Schulsystem (Doppelbelastung durch den Deutsch- und Griechischunterricht, Schulwechsel), dem Lehrerverhalten (Empfindlichkeit bei schwachen Leistungen, geringe Kontrolle von Arbeiten), den Spielkameraden und der geringen Unterstützung durch die Familie. Somit machen die Lehrer sowohl interne als auch externe Variablen (Personen und Schulsystem) für das Verhalten des zukünftigen Sitzenbleibers verantwortlich. Hierbei ist interessant, daß die Lehrer auch in ihrem eigenen Verhalten eine Ursache für die Verhaltensauffälligkeit von Schülern sehen. Dies kann dadurch begründet werden, daß die Lehrer sich durch Revisionen und Vor- und Nachmittagsunterricht überlastet fühlen und daher empfindlich auf schlechte Leistungen und Vernachlässigung der Aufgabenbetreuung reagieren. Eine solche Begründung wird von Lehrern oft nach außen hin abgegeben, da sie dem allgemeinen Klima entspricht. Dies wird deutlich, wenn man die Lehrererklärungen in Bezug auf das Schulsystem betrachtet. Man erkennt, daß die Lehrer diesem große Erklärungskraft beimessen.

Betrachtet man die Profile beider Gruppen (Tab. 19), so stellt man fest, daß die Kurve der zukünftigen Sitzenbleiber negativer ausfällt als die der Schüler, die versetzt werden.

Zusammenfassend kann man sagen, daß sich die Lehrererklärungen im Hinblick auf die Versetzungssituation in vielen Fällen unterscheiden. So werden die Lehrererklärungen häufiger und ausgeprägter bei Schülern, die sitzenbleiben, angewandt. Dies könnte verschiedene Gründe haben: Am Ende eines Schuljahres sind die Lehrer meist an Erfahrungen reicher und können somit besser differenzieren; oder die Lehrer wollen sich und anderen intuitiv Rechenschaft über die Zeugnisnoten geben. Von daher gesehen sind die Erklärungen bei den Sitzenbleibern in ihrer Funktion als Begründung zwangsläufig häufiger und ausgeprägter.

5.4. Das Erklärungskonzept der Lehrer

Die Überprüfung der Lehreraussagen hinsichtlich verschiedener Lehrermerkmale hat gezeigt, daß keine erwähnenswerten Unterschiede bestehen. Interessante Unterschiede in Häufigkeit und Intensität wurden wohl bei den Schülermerkmalen der Sitzenbleiber bzw. der zukünftigen Sitzenbleiber festgestellt. Demzufolge kann man annehmen, daß die Lehrer über ein gleiches Erklärungsrepertoire verfügen, das in bestimmten Situationen unterschiedlich sensibilisiert wird.

Um die Dimensionen dieses Erklärungsrepertoires erfassen zu können, wurde eine Clusteranalyse durchgeführt.

Durch die Clusteranalyse konnten vier Dimensionen (Cluster) ermittelt werden:

I. Begabung und Persönlichkeit des Schülers
II. Familie
III. Soziale Umwelt bzw. Lehrerverhalten
IV. Belastende Bedingungen im Unterricht

Die vier Cluster erfassen 89 % der statistisch relevanten Lehrererklärungen (vgl. Fußnote S. 109).

Tabelle 20: Cluster I - Interkorrelationsmatrix des Clusters "Begabung bzw. Persönlichkeitseigenschaften" (interne Variablen des Schülers)

Nr. der Items	Erklärungen	70	133	65	139	140	75	74	87	77
87	gibt sich keine Mühe im Unterricht									
70	ist an schulischen Dingen nicht interessiert	.7								
133	ist schwach begabt	.6	.6							
65	hat Konzentrationsschwächen	.6	.4	.5						
135	ist nachlässig	.4	.5	.4	.5					
140	ist unordentlich	.4	.5	.5	.3	.5				
79	ist vergeßlich	.4	.5	.5	.4	.5				
74	ist nicht fleißig	.5	.4	.5	.6	.3	.3			
60	begreift schwer	.4	.4	.4	.4	.3	.3			
77	ist aggressiv	.4	.3	.3	.2	.3	.3	.2		
68	ist ungezogen	.4	.2	.4	.2	.3	.3	.2	.6	

Auf das Cluster I entfallen 33,3 % der Lehrererklärungen. Es besteht aus Persönlichkeitseigenschaften, d.h. internen Faktoren der Schüler. Aus der Interkorrelationsmatrix (vgl. Tab. 20) geht hervor, daß die Eigenschaften "fehlende Anstrengung" und "Interesselosigkeit" sowie Begabungs- und Konzentrationsschwächen den Kern des Clusters bilden. Das Hauptgewicht der Erklärungen liegt auf den Schulleistungen, nur zwei Aussagen betreffen das soziale Verhalten.

Es ist zu bemerken, daß solche Erklärungen wie schon erwähnt, schwer von den tatsächlichen Verhaltensweisen des Schülers zu unterscheiden sind. Dies hängt möglicherweise mit dem tautologischen Charakter der Eigenschaften als Erklärungen zusammen.

Tabelle 21: Cluster II - Interkorrelationsmatrix des Clusters "Familie" (externe personelle Variablen)

Nr. der Items	Erklärungen	67	116	94	76	144
67	die geringen Unterstützungsmöglichkeiten und Bereitschaft der Eltern					
116	die unangemessenen Erziehungstechniken der Eltern	.7				
94	die ungünstige Einstellung der Eltern über Erziehung und Schule	.4	.7			
76	ist moralisch von zu Hause belastet	.5	.4	.5		
114	die schlechte Zusammenarbeit der Eltern mit mir	.4	.5	.3	.3	
57	die unangemessenen Vorbilder in der Familie	.3	.4	.4	.3	.4

Das Cluster II erfaßt 18,1 % der Erklärungen und setzt sich aus familiären Faktoren zusammen. Den Kern bilden die Erklärungen "geringe Unterstützungsmöglichkeiten durch die Eltern" und "die unangemessenen Erziehungstechniken der Eltern". Es ist auch zu erkennen, daß die zu Hause praktizierten Erziehungstechniken im Gegensatz zu den in der Schule benutzten Techniken stehen.

Dies verdeutlicht die bestehende Mittelschichtorientierung der Schule und deren Abweichen von den Normen der Gruppe der Arbeiter.

Tabelle 22: Cluster III - Interkorrelationsmatrix des Clusters "soziale Umwelt (externe personelle Variablen) bzw. Lehrerverhalten"

Nr. der Items	Erklärungen	78 82 98 138 93
78	ich bin ungeduldig im Unterricht	
82	die negativen Einflüsse der Spielkameraden	.7
98	ich fühle mich betroffen, wenn er schlechte Leistungen zeigt	.7 .4
138	ich bestrafe ihn sehr oft	.6 .5 .4
93	ich bin nachlässig bei der Überprüfung von Schülerarbeit	.5 .3 .5 .2

Das dritte Cluster umfaßt 18,1 % der Lehrererklärungen; sie betreffen die soziale Umwelt des Schülers. Die Interkorrelationsmatrix zeigt, daß Erklärungen wie die Ungeduld des Lehrers und die negativen Einflüsse der Spielkameraden sowie die Empfindlichkeit des Lehrers bei schlechten Leistungen und häufiges Bestrafen den Kern dieses Clusters bilden. Hierbei ist nicht nur die Tatsache interessant, daß bei den externen Erklärungsvariablen von Schülerproblemen das Lehrerverhalten miteinbezogen wird, sondern auch die, daß diese Erklärungen den größten Teil dieses Clusters (80 %) ausmachen.

Tabelle 23: Cluster IV - Interkorrelationsmatrix des Clusters "Bedingungen in Schule und Unterricht"

Nr. der Items	Erklärungen	97	112	129	101	111
97	das hohe Lerntempo in der Klasse					
112	wird mit Hausarbeiten belastet	.7				
129	die hohen Leistungsansprüche der Eltern	.7	.7			
101	die Doppelbelastung durch Deutsch- und Griechisch-unterricht	.4	.4	.4		
111	der Wechsel von Schule und Schulsystem	.2	.3	.3	.7	

Das Cluster IV umfaßt 15,1 % der Erklärungen, die Bedingungen im Unterricht des Problemschülers darstellen. Diese Erklärungen sind möglicherweise zum großen Teil aus der Besonderheit der Situation der griechischen Arbeitnehmer und Schüler heraus entstanden.

Zusammenfassend kann man sagen, daß die Lehrer anhand dieser vier Dimensionen Schülerprobleme erklären. So erklären Lehrer Schülerprobleme durch Persönlichkeitseigenschaften des Schülers und durch externe Variablen des Schülers, die Familie, die soziale Umwelt, Lehrerverhalten und belastende Bedingungen im Unterricht. Hierbei fällt auf, daß einerseits das erste Cluster das stärkste ist und 33,3 % der Erklärungen erfaßt und daß die Lehrer andererseits den überwiegenden Teil der Erklärungen auf externe Schülerfaktoren zurückführen.

Das breitere Spektrum der externen Variablen bei den Lehrererklärungen von Schülerproblemen könnte da-

durch erklärt werden, daß den Lehrern die soziale Situation der Familie des Schülers und ihre bestehende Diskrepanz zu der mittelschichtsorientierten Schule bewußt ist. Ferner veranlassen die spezifischen Ausbildungsverhältnisse der Ausländer in der Bundesrepublik Deutschland den Lehrer dazu, aus eigenen Erfahrungen sowie aufgrund der häufigen öffentlichen Diskussion dieser Problematik, diesen externen Erklärungen besondere Beachtung entgegenzubringen; nicht weniger jedoch auch durch die Tatsache, daß die Lehrer selbst dadurch auch stark belastet werden.

6. Lehrermaßnahmen

Bei dem Versuch der Lehrer, die Schülerprobleme zu beseitigen, wurden einige Maßnahmen so häufig angewandt, daß man hier von einer stereotypen Anwendung sprechen kann; manche Maßnahmen wurden von über 90 % der Lehrer angewandt. Es konnten 33 Lehrermaßnahmen statistisch erfaßt werden[1]. Neun der Maßnahmen befinden sich im ersten Quartil (vgl. Tab. 24; Seite 136 und 137). Sie bilden gleichzeitig den Kern der Konzeption der Lehrermaßnahmen zur Behandlung von Schülerproblemen. Hierbei kann man direkte Maßnahmen wie tadeln, Schüleraufklärung über die Folgen, Gespräche mit dem Schüler, ermahnen, bestrafen und loben sowie indirekte Maßnahmen wie Gespräche mit Eltern, Elternmitarbeit bei der Behandlung, den Eltern das Problem übertragen anführen. Die Lehrer verwenden diese Maßnahmen mit einer durchschnittlichen Häufigkeit von 89,4 % und die Mittelwerte, die die Intensität angeben, mit der die Lehrer diese Maßnahmen anwenden, befinden sich zwischen den Werten der Maßnahmen "ihn/sie über die Folgen seines/ihres Problems aufklären" ($\bar{X}_1 = 4{,}16$) und "ihn/sie bestrafen" ($\bar{X}_2 = 3{,}54$), die jeweils den höchsten und niedrigsten Wert dieses Quartils aufweisen.

Auf die Frage, ob die Maßnahmen im Rahmen einer wissenschaftlichen Theorie angewandt wurden, antworteten 94,5 % der Lehrer mit "nein", der Rest machte keine Angaben. Demnach kann man auch hier von einer naiven Anwendung der Maßnahmen sprechen.

---

[1] Lehrermaßnahmen, die eine Häufigkeit von weniger als 5 % zeigten, wurden aus Raumgründen und statistischen Erwägungen nicht in der Untersuchung berücksichtigt.

Tabelle 24: Ergebnisse der angewandten Maßnahmen zur Beseitigung von Schülerproblemen (N = 174)

Nr. der Items	Lehreraussagen über die angewandten Maßnahmen	N-Total = 174	100% =174	$\bar{X}$	S
179	Gespräch mit den Eltern führen	162	93,1	3,6	0,9
180	die Eltern beauftragen, etwas zu unternehmen	159	91,3	3,6	0,9
156	tadeln	158	90,8	3,8	0,9
201	ihn/sie über die Folgen seines/ihres Verhaltens aufklären	158	90,8	4,1	0,8
173	mit ihm/ihr über sein/ihr Problem sprechen	157	90,2	4,0	0,9
157	ermahnen	157	90,2	3,9	0,9
181	den Eltern raten, bei der Beseitigung des Problems mitzuwirken	154	88,5	3,6	1,0
161	ihn/sie bestrafen	146	83,9	3,6	1,1
164	loben	136	78,4	4,1	0,9
185	freundlich zu ihm/ihr sein	123	70,7	3,4	1,0
176	ihn/sie ignorieren	121	69,5	3,6	1,0
146	aus dem Klassenraum hinausschikken	113	64,9	3,2	0,9
152	in Lehrerheft eintragen	112	64,3	3,2	0,9
145	in die Ecke stellen	101	58,0	3,2	0,9
211	Verständnis für ihn/sie zeigen	80	45,9	3,8	0,8
192	weniger Hausaufgaben geben	79	45,4	3,5	0,8
216	Klassendienstaufgaben zuteilen	78	44,8	3,1	0,9
172	Fleißpunkte geben	74	42,5	3,2	1,0
153	zensieren	74	42,5	3,1	1,0
174	mit ihm/ihr eine Abmachung treffen	71	40,8	3,3	1,1
141	ohrfeigen	69	39,6	2,4	0,8
165	etwas geben, was er/sie gern hat	66	37,9	3,4	1,0
193	seine/ihre Arbeiten ständig kontrollieren	64	36,8	3,6	0,8
182	die Eltern für die schulischen Angelegenheiten motivieren	56	32,2	3,6	1,0

Fortsetzung Tabelle 24

Nr. der Items	Lehreraussagen über die angewandten Maßnahmen	N-Total = 174	100% =174	$\bar{X}$	S
162	positive körperliche Kontakte (streicheln etc.)	54	31,0	3,6	1,1
199	mehrere Lernstoffwiederholungen durchführen	50	28,7	3,8	0,9
175	ihm/ihr verzeihen	44	25,3	3,3	1,1
151	Aufgaben wiederholt schreiben lassen	33	18,9	2,4	0,9
186	eine einfache Unterrichtssprache benutzen	33	18,9	3,8	1,0
147	vor die Tür stellen	29	16,6	3,2	1,0
160	den Gegenstand, mit dem er/sie stört, wegnehmen	21	11,4	3,6	1,2

Bei den Maßnahmen, die die Lehrer direkt angewandt haben, handelt es sich sowohl um repressive als auch um nicht-repressive Maßnahmen.

Die repressiven Maßnahmen machen 37 % der direkten und 30 % der gesamten Lehrermaßnahmen aus. Sie reichen von "ohrfeigen" (stark repressiv) über "in die Ecke stellen" zu "ermahnen" (schwach repressiv). Sie sind besonders im ersten und zweiten Quartil vertreten, d.h. fast die Hälfte der angewandten Maßnahmen in diesen beiden Quartilen sind repressiver Art. Es liegen also von den 30 % der repressiven Lehrermaßnahmen 18 % im ersten und zweiten Quartil.

Den größten Teil der Lehrermaßnahmen machen die direkten nicht-repressiven Maßnahmen (N = 17) mit 54,8 % aller Maßnahmen aus. Sie bestehen aus Gesprächen mit den Schülern, positiver Einstellung, emotionaler Wärme, Abmachungen, didaktischen Maßnahmen (Stoffwiederholung), weniger Hausaufgaben, Kontrolle der Arbeiten, einfache Unterrichtssprache, Verstärkungen (verbale oder/und materielle, Aktivitäten).

Die Häufigkeit der repressiven Maßnahmen im ersten und zweiten Quartil deutet darauf hin, daß die Lehrer solche Maßnahmen sehr häufig anwenden, wobei allgemein gesehen das Spektrum der nicht-repressiven Maßnahmen breiter ist. Ein Grund dafür könnte in der Tatsache gesehen werden, daß die Lehrer auf dem schnellsten Weg das Störverhalten zu unterdrücken suchen und die notwendige Ruhe im Unterricht herstellen.

Betrachtet man die direkten Lehrermaßnahmen, so kann man eine Reihe lerntheoretisch begründeter Maßnahmen in den Lehrerkonzepten erkennen. So wenden die Lehrer oft Lob, Bestrafung, Verträge, Tokensysteme, Ignorieren, Verstärkungen (materielle und verbale Verstärker sowie Aktivitätsverstärker) an. Man kann also feststellen, daß die Lehrer diese Techniken zwar in ihrem Repertoire haben, was aber noch keineswegs bedeutet, daß sie davon auch immer den richtigen Gebrauch machen, denn letztlich ist ja entscheidend, wie man diese Techniken anwendet. Da die Lehrer ihre Maßnahmen jedoch nicht im Rahmen einer Theorie betreiben (s.o.), ist anzunehmen, daß solche Maßnahmen Bestandteile ihrer naiven Konzeption sind.

Zusammenfassend kann man sagen, daß die Lehrer bei ihren Maßnahmen das Gespräch und die Hilfe der Eltern bevorzugen sowie das Gespräch mit dem Schüler. Repressive Maßnahmen wenden sie sehr häufig an, benutzen jedoch auch nicht-repressive Maßnahmen mit einem reichhaltigen Spektrum.

6.1. Die drei wirksamsten Maßnahmen

Betrachtet man die Einschätzungen der Lehrer in Bezug auf die drei wirksamsten Maßnahmen (vgl. Tab. 25, Seite 139 und 140), die sie hinsichtlich bestimmter Verhaltensauffälligkeiten von Schülern angewandt haben, so stellt man fest, daß die Lehreraussagen des ersten Quartils (vgl. Tab. 24) die dominierende Rolle spielen. Die Lehrer

Tabelle 25: Absolute Häufigkeiten der drei wirksamsten Lehrermaßnahmen (N = 3 x 174)

Nummer der Items	Lehreraussagen über die drei wirksamsten Maßnahmen	abs. Häufgkt. der 3 wirksamsten Maßnahmen			Gesamt	
		1	2	3	N=	%
173	mit ihm/ihr über sein/ihr Problem sprechen	30	14	21	65	37,3
161	ihn/sie bestrafen	26	20	13	59	33,9
164	loben	20	13	8	41	23,6
201	ihn/sie über die Folgen seines/ihres Verhaltens aufklären	15	20	17	52	29,9
180	die Eltern beauftragen, etwas zu unternehmen	15	7	13	35	20,1
156	tadeln	9	12	6	27	15,4
157	ermahnen	7	6	4	17	9,7
185	freundlich zu ihm/ihr sein	7	7		14	8,0
199	mehr Lernstoffwiederholungen durchführen	5	5	5	15	8,7
216	Klassendienstaufgaben zuteilen	5	3	3	11	6,3
172	Fleißpunkte geben	4	4	2	10	5,7
151	Aufgaben wiederholt schreiben lassen	4	3	4	11	6,3
145	in die Ecke stellen	4	3	4	11	6,3
174	mit ihm/ihr eine Abmachung treffen	3			3	1,7
192	weniger Hausaufgaben geben	3			3	1,7
181	den Eltern raten, bei der Beseitigung des Problems mitzuarbeiten	2	3	3	8	4,5
193	seine/ihre Arbeiten ständig kontrollieren	2	6	8	16	9,1
182	die Eltern für die schulischen Angelegenheiten motivieren	1	7	3	11	6,3
176	ihn/sie ignorieren		4	5	9	5,2
175	ihm/ihr verzeihen	1	3		4	2,3
153	zensieren	1	3	3	7	4,0
165	etwas geben, was er/sie gern hat		3	5	8	4,5

Fortsetzung Tabelle 25

Nummer der Items	Lehreraussagen über die drei wirksamsten Maßnahmen	abs. Häufgkt. der 3 wirksamsten Maßnahmen			Gesamt	
		1	2	3	N=	%
179	Gespräch mit den Eltern führen	1	3	10	14	8,0
145	aus dem Klassenraum hinausschicken	1	2	5	8	4,5
147	vor die Tür stellen			3	3	1,7
211	Verständnis für ihn/sie zeigen		1	3	4	2,3
141	ohrfeigen			3	3	1,7
204	die Sitzordnung ändern	1	1	2	4	2,3

betrachten in erster Linie folgende Maßnahmen als die wirksamsten: das Gespräch mit dem Schüler, die Bestrafungen, das Loben, die Aufklärung des Schülers über sein Problem, das Tadeln, Ermahnen und die Übertragung des Falles an die Eltern. Die Wahrscheinlichkeit, daß eine dieser Maßnahmen (im ersten Quartil) als wirksamste in der Konzeption der Lehrermaßnahmen vorkommt, beträgt 70 %, als zweitwirksamste ca 59 % und als drittwirksamste ca 47 %. Ferner beträgt die Wahrscheinlichkeit, daß eine dieser Maßnahmen als wirksamste bezeichnet wird, 62,7 %.

Die Maßnahmen "mit ihm/ihr über sein/ihr Problem sprechen" (173), "ihn/sie bestrafen" (161), "loben" (164), "die Eltern beauftragen, etwas zu unternehmen" (180), "ermahnen" (157) und "Klassenaufgaben zuteilen" (216)·(vgl. Tab. 25) werden häufiger von den Lehrern als wirksamste denn als zweit- oder drittwirksamste Maßnahmen betrachtet. Im Gegensatz dazu werden Maßnahmen wie "seine/ihre Arbeiten ständig kontrollieren" (193), "ihn/sie ignorieren" (176), "etwas geben, was er/sie gern hat" (169), "Gespräch mit den Eltern führen" (179), "vor die Tür stellen" (147), "Verständnis

für ihn/sie zeigen" (211), "ohrfeigen" (141), "die Sitzordnung ändern" (204) häufiger erst als drittwirksamste Maßnahme angesehen. Hierbei ist zu bemerken, daß diese Maßnahmen zum größten Teil aus dem dritten bzw. vierten Quartil kommen. Das Gespräch mit den Eltern ist dabei die am häufigsten angewendete Maßnahme, obwohl die Lehrer von ihrer Wirksamkeit weniger überzeugt scheinen (vgl. Tab. 25). Dies weist auf Gewährungs- und Inferenzstrategien der Lehrerkonzeption und mangelnde relevante Alternativen hin.

Die drei wirksamsten Maßnahmen wurden von 95,3 % der Lehrer auch für die Beseitigung andersartiger Probleme desselben Schülers und von 94,8 % der Lehrer für die Behandlung von Problemen anderer Schüler ihrer Klassen verwendet. Dies macht deutlich, daß diese Maßnahmen undifferenziert in "abergläubischer" Weise (vgl. Fußnote S. 58) angewandt werden, weil sie irgendwann einmal Erfolg gebracht haben (s.u.).

Die durchschnittliche Dauer der Anwendung der drei wirksamsten Maßnahmen betrug bei der ersten Maßnahme 40 Tage, bei der zweiten und dritten jeweils 43 Tage. Weiterhin haben die Lehrer diese drei Maßnahmen mit folgender Intensität betrieben: die erste Maßnahme mit 4,38, die zweite mit 4,32 und die dritte mit 4,2.

Die Überprüfung der Signifikanz führte zu keinerlei Unterschieden zwischen den drei Maßnahmen.

Bei der Einschätzung des erzielten Erfolges dieser Maßnahmen scheinen die Lehrer weniger enthusiastisch zu sein. Es wurden nur sehr mäßige Erfolgsquoten erzielt (vgl. Tab 9 im Anhang). Der Erfolg dieser Maßnahmen wies bei der ersten einen Mittelwert von 2,5 auf, bei der zweiten von 2,7 und bei der dritten von 2,5. Dieser relativ niedrige Erfolg durch die angewandten Maßnahmen könnte u.a. dadurch erklärt werden, daß die Lehrer das Problemverhalten nicht genau quantifiziert haben (vgl. dazu S. 76) und eventuell

auch aufgrund der Auswahl der geeigneten Maßnahme und ihrer inkonsequenten Anwendung.

Die Überprüfung der Signifikanz erbrachte auch hier keine bedeutsamen Unterschiede zwischen den drei Maßnahmen. Den erzielten Erfolg führen 40,5 % der Lehrer auf die Kombination zwischen Auswahl und Anwendung der Maßnahmen zurück, 54,5 % auf die Anwendungsgeschicklichkeit und 5 % auf die Maßnahme selbst.

Betrachtet man die Angaben der Lehrer in Bezug auf die jeweils erzielten Erfolge der angewandten Maßnahmen (vgl. Tab. 10 im Anhang), so stellt man fest, daß die Lehrer ihre erfahrenen Erfolge höher einschätzen als die in der konkreten Situation. Somit sind die Mittelwerte beim erfahrenen Erfolg $\bar{X}_1 = 3,40$, $\bar{X}_2 = 3,45$ und $\bar{X}_3 = 3,50$ höher als die in der konkreten Situation. Bei der Signifikanzüberprüfung ergaben sich bei allen drei Maßnahmen signifikante Unterschiede. Somit schätzen die Lehrer den Erfolg ihrer Maßnahmen in erfahrenen Situationen höher ein als den erzielten Erfolg bei der Beseitigung von Problemen des auffälligsten Schülers ihrer Klassen.

Betrachtet man die Aussagen der Tabellen 9, 10, 11 und 12 (im Anhang) zusammen, so kommt man zu dem Ergebnis, daß sich die Lehrer invariabel verhalten, da sie zum großen Teil den Erfolg allein auf die Art der Anwendung zurückführen, was gleichzeitig bedeutet, daß sie nicht die geeignete Maßnahme gewählt haben. Der erzielte Erfolg (Tab. 9 im Anhang) ist lediglich schwach ausgeprägt. Auf die Entscheidung, diese Maßnahme zu wählen (oft nicht erfolgreich) könnten die erfahrenen Erfolge bei der Anwendung dieser Maßnahmen einen Einfluß gehabt haben. Diese Annahme wird durch die Ergebnisse der Tab. 12 unterstützt, die zeigt, daß der größte Teil der Lehrer (ca 80 %) auf diese Maßnahmen fixiert war und selten zu anderen Maßnahmen überwechselte.

6.2. Vergleiche hinsichtlich der Lehrermaßnahmen

Hier wird der Versuch unternommen, eine Antwort auf die Frage zu geben, ob die Lehrer- bzw. Schülermerkmale einen Einfluß auf die Art und Anwendung der Maßnahmen zur Beseitigung von Schülerauffälligkeiten haben. Obwohl zu dieser Annahme keine (dem Verfasser) bekannte Untersuchung existiert, ist es interessant,nach eventuell bestehenden Unterschieden zu fragen, und auch erforderlich, um nachfolgende wie vorausgegangene Aussagen abzusichern. Ferner scheint es plausibel, dieser Frage nachzugehen (obwohl bei den Erklärungen keine nennenswerten Unterschiede aufgewiesen wurden), um festzustellen, ob die Lehrer aufgrund der festgestellten Unterschiede bezüglich dieser Merkmale bei den Überprüfungen der Schülerauffälligkeiten sich auch hinsichtlich der angewandten Maßnahmen merkmalsspezifisch verhalten.

Im folgenden werden die gleichen Lehrer- bzw. Schülermerkmale wie bei den Überprüfungen der Schülerauffälligkeiten und der Erklärungen für die Überprüfung der Maßnahmen herangezogen.

6.2.1. Vergleiche von Lehrermaßnahmen hinsichtlich der Lehrermerkmale

6.2.1.1. Das Lehrergeschlecht

H_0 = Hypothese 11: Die Lehrermaßnahmen für die Beseitigung von Schülerproblemen unterscheiden sich nicht hinsichtlich des Lehrergeschlechts.

Bei der Überprüfung der Maßnahmen beider Geschlechter aufgrund des t%-Tests (vgl. Tab. 26, Seite 144, Spalte %-Aussagen) konnten bei vier Maßnahmen signifikante Unter-

Tabelle 26: Ergebnisse der Lehrermaßnahmen hinsichtlich des Lehrergeschlechts

Lehrer (N = 138) = ————

Lehrerinnen (N = 36) = – – –

Nummer der Items	Profile					% - Aussagen		Lehrer		Lehrerinnen		t-Test
	1	2	3	4	5	Lehrer	Lehrerinnen	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	
141						40	36	2,4	0,8	2,3	0,7	
145						58	50	3,2	0,9	3,3	0,9	
146						66	55	3,2	0,9	3,2	0,8	
147						17	14	3,0	1,0	3,2	1,3	
151						30	39	2,8	0,8	2,8	0,7	
152						64	64	3,2	0,9	3,1	0,9	
153						42	39	3,2	1,0	2,6	1,1	*
156						88	94	3,8	0,8	3,7	0,8	
157						88	91	3,8	0,8	3,9	0,9	
160						16	11	3,6	1,2	3,7	0,5	
161						83	79	3,6	1,0	3,4	1,1	
162						34	14*	3,6	1,0	4,0	0,7	
164						77	80	4,1	0,8	4,2	0,7	
165						28	17	3,6	0,7	4,2	1,6	
172						40	44	3,3	0,9	3,2	0,8	
173						89	91	4,0	0,8	3,8	1,0	
174						40	41	3,3	1,0	3,3	1,0	
175						27	19	3,2	1,0	3,4	1,2	
176						69	66	3,5	1,0	3,4	0,8	
179						90	97	3,6	0,9	3,6	0,7	
180						87	100*	3,6	0,8	3,6	0,9	
181						85	94	3,3	1,0	3,1	1,0	
182						32	30	3,8	1,0	3,0	1,0	*
185						60	80*	3,6	0,8	3,6	0,9	
186						18	19	3,7	0,9	3,3	0,7	
192						44	50	3,7	0,8	3,1	0,9	*
193						36	36	3,7	0,9	3,4	1,0	
199						30	22	3,8	0,9	3,9	0,7	
201						89	91	4,2	0,8	4,1	0,7	
211						48	33	3,8	0,8	3,8	0,6	
216						48	30*	3,2	0,9	2,8	0,7	

schiede zwischen Lehrern und Lehrerinnen festgestellt werden. Demnach bevorzugen die Lehrer Maßnahmen wie den körperlichen Kontakt (Streicheln, Handgeben etc.) und benutzen häufiger die Zuteilung der Klassendienste. Im Gegensatz hierzu wählen die Lehrerinnen häufiger Freundlichkeit gegenüber dem Problemschüler als Maßnahme,und sie beauftragen häufiger die Eltern, etwas zu unternehmen. In den meisten Fällen stimmen Lehrer und Lehrerinnen jedoch in der Auswahl der relevanten Maßnahmen überein. Dies deutet darauf hin, daß sie über die gleiche Maßnahmenkonzeption verfügen.

In Bezug auf die Intensität, mit der beide Geschlechter ihre Maßnahmen anwenden, wurden bei drei Maßnahmen signifikante Unterschiede ermittelt (vgl. Tab. 26). Sie bestanden bei den Maßnahmen "zensieren", "die Eltern für die schulischen Angelegenheiten motivieren" und "weniger Hausaufgaben geben". Wie die Profile zeigen, wenden die Lehrer diese Maßnahmen intensiver an als die Lehrerinnen. Leider konnte die Art der Anwendung im Rahmen dieser Untersuchung nicht ermittelt werden. Es ist anzunehmen, daß sie auf naive Art benutzt wurden, da die Lehrer , wie bereits aufgeführt, ihre Maßnahmen nicht im Rahmen einer wissenschaftlichen Theorie angewandt haben.

Bei zwei Maßnahmen "ermahnen" und "ihm/ihr etwas geben, was er/sie gern hat" konnte der t-Test nicht durchgeführt werden, da keine Varianzhomogenität vorlag.

Zusammenfassend läßt sich sagen, daß die Lehrer und Lehrerinnen prinzipiell über die gleichen Maßnahmenkonzeptionen zur Beseitigung von Schülerproblemen verfügen und sich nur in ganz wenigen Fällen unterscheiden.

6.2.1.2. Dienstjahre des Lehrers

H_0 = Hypothese 12: Es besteht kein Unterschied in den Lehrermaßnahmen in Bezug auf die Dienstjahre.

Durch den x^2-Test bzw. den t%-Test konnten bei keiner Maßnahme Unterschiede festgestellt werden. Also verfügen sowohl die dienstälteren als auch die dienstjüngeren Lehrer über die gleichen Maßnahmenkonzepte. In diesem Zusammenhang wurden auch in Bezug auf das Alter der Lehrer keine Unterschiede ermittelt. Man kann also annehmen, daß die Lehrer prinzipiell ein ähnliches Maßnahmenkonzept besitzen.

Betrachtet man die varianzanalytischen Vergleiche der Gruppen, so stellt man fest, daß bei fünf Lehrermaßnahmen Unterschiede bestehen, und zwar bei den Maßnahmen "aus dem Klassenraum herausschicken" (146), "ermahnen" (157), "den Eltern Ratschläge zur Beseitigung des Problems geben" (181), "Verständnis für den Schüler zeigen" (211) und "Klassendienstaufgaben zuteilen" (216) (vgl. Tab. 27, Seite 147, Varianzanalyse). Anhand des SCHEFFE -Tests konnte festgestellt werden, daß sich die älteren Lehrer bei allen genannten Items von den jüngeren Kollegen unterscheiden.

Bei der Maßnahme "ermahnen" unterscheiden sich alle drei Gruppen voneinander, wobei die jüngeren Lehrer die schwächeren und die älteren die stärkeren Anwendungsquoten zeigen. Bei der Zuteilung von Klassendiensten zeigen die älteren Lehrer immer die konsequentere Anwendung der Maßnahme und die Lehrer mittleren Alters die weniger konsequente Anwendung. Die älteren und die Lehrer der mittleren Gruppe zeigen mehr Verständnis als die jüngeren.

Bei den anderen Items sind nur die älteren Lehrer konsequent bei der Anwendung der Maßnahmen.

In Bezug auf das Alter der Lehrer konnten fast die gleichen Unterschiede wie oben festgestellt werden. Lediglich bei dem Item "ermahnen" unterscheiden sich die jüngeren nicht von den Lehrern der mittleren Gruppe.

Abschließend kann man sagen, daß die Lehrer im Hinblick auf ihre Dienstjahre die Maßnahmen zur Beseitigung problematischen Schülerverhaltens in ähnlicher Weise anwenden.

Tabelle 27: Vergleich der Maßnahmen hinsichtlich der Lehrerdienstjahre

Gruppe I = Lehrerdienstjahre 1-7 (N=39)= - - - -
Gruppe II= Lehrerdienstjahre 8-11(N=79)= ————
Gruppe III=Lehrerdienstjahre 12-21(N=56)= —·—·—

Nr. der Items	Profile 1 2 3 4 5	Bartlett Test	Varianz-Analyse	Scheffe Test
141		0,9	F=0,3.0,05;2,66	
145		1,9	F=1,7.0,05;2,97	
146		0,8	F=4,5.0,05;2,11*	1,2 < 3
147		0,7	F=0,3.0,05;2,25	
151		0,5	F=0,0.0,05;2,51	
152		0,1	F=0,5.0,05;2,11	
153		0,6	F=1,3.0,05;2,70	
156		0,2	F=1,4.0,05;2,15	
157		1,1	F=3,4.0,05;2,15*	1 <2< 3
160		0,1	F=0,0.0,05;2,21	
161		0,0	F=1,2.0,05;2,14	
162		0,3	F=1,2.0,05;2,48	
164		0,8	F=0,9.0,05;2,13	
165		3,5*	F= ——	
172		1,6	F=0,9.0,05;2,68	
173		0,2	F=0,0.0,05;2,15	
174		0,8	F=0,5.0,05;2,65	
175		0,4	F=0,7.0,05;2,39	
176		1,5	F=0,8.0,05;2,12	
179		0,9	F=1,8.0,05;2,16	
180		0,8	F=1,6.0,05;2,15	
181		1,6	F=4,4.0,05;2,15*	1,2 < 3
182		0,1	F=0,8.0,05;2,51	
185		0,3	F=0,8.0,05;2,12	
186		0,6	F=0,4.0,05;2,28	
192		3,4*	F= ——	
193		0,4	F=1,0.0,05;2,52	
199		0,7	F=0,1.0,05;2,46	
201		1,1	F=0,6.0,05;2,15	
211		2,0	F=4,9.0,05;2,75*	1 <2,3
216		0,3	F=4,1.0,05;2,73*	2 <1 <3

6.2.2. Vergleiche von Lehrermaßnahmen hinsichtlich der Schülermerkmale

6.2.2.1. Das Schülergeschlecht

H_0 = Hypothese 13: In Bezug auf das Schülergeschlecht unterscheiden sich die Lehrermaßnahmen nicht.

Betrachtet man die Ergebnisse in Tab. 28 (Seite 149, Spalte %-Aussagen), so stellt man fest, daß die Lehrer "relevante" Maßnahmen gleicherweise für beide Schülergeschlechter anwenden. Nur bei der Auswahl von zwei Maßnahmen machen sie Unterschiede. Dies sind die Maßnahmen "Fleißpunkte geben" und "mehr Lehrstoffwiederholungen einführen". Die Lehrer greifen häufiger zu diesen Maßnahmen bei der Beseitigung der Probleme mit Mädchen. Dies scheint plausibel, wenn man die Feststellungen in 4.3.2.1. berücksichtigt, da die Mädchen mehr Schwierigkeiten im Arbeits- und Leistungsbereich zeigen.

Bei den Vergleichen in Bezug auf das Alter des Schülers konnten in diesem Zusammenhang keine signifikanten Unterschiede festgestellt werden. Auch in dieser Hinsicht ergreifen die Lehrer für alle Altersgruppen der Schüler ähnliche Maßnahmen.

Die Vergleiche bezüglich der Intensität, mit der die Lehrer ihre Maßnahmen anwenden, zeigten überwiegend Übereinstimmungen (vgl. Tab. 28, t-Test-Profile). Nur bei der Anwendung von zwei Maßnahmen wurden Unterschiede in der Intensität der Anwendung festgestellt. Es sind die Maßnahmen "mit dem Schüler eine Abmachung treffen" und "die Eltern beauftragen, etwas zu unternehmen". Diese Maßnahmen wenden die Lehrer häufiger bei den Jungen als bei den Mädchen an.

Ähnliche Übereinstimmungen konnten in Bezug auf das Alter des Schülers ermittelt werden (eindimensionale Varianzanalyse).

Tabelle 28: Ergebnisse der Lehrermaßnahmen hinsichtlich des Schülergeschlechts

Mädchen (N = 60) = ————————
Jungen (N = 114) = – – – – –

.der ems	Profile 1	2	3	4	5	% - Aussagen Mädchen	Jungen	Mädchen $\bar{x}$	Mädchen s	Jungen $\bar{x}$	Jungen s	t-Test
41						40	39	2,2	0,8	2,5	0,8	
45						58	58	3,1	0,8	3,1	0,9	
46						63	66	3,1	0,9	3,2	0,9	
47						18	16	3,0	1,0	3,1	1,0	
51						40	29	2,8	0,9	2,7	0,7	
52						65	64	3,2	0,9	3,2	0,9	
53						46	40	2,9	1,0	3,1	1,0	
56						91	90	3,8	0,7	3,8	0,9	
57						91	89	3,7	0,9	3,8	0,9	
60						15	15	3,7	1,0	3,5	1,5	
61						88	81	3,4	1,0	3,6	1,1	
62						26	33	3,4	0,9	3,7	1,1	
64						80	77	3,9	0,8	4,2	0,8	
65						26	25	3,7	1,1	3,7	0,7	
72						55	36*	3,0	0,9	3,3	0,9	
73						86	92	3,8	0,8	4,0	0,9	
74						38	42	2,9	1,0	3,5	1,0	*
75						28	23	3,3	0,8	3,2	1,2	
76						65	72	3,5	0,9	3,6	1,0	
79						95	92	3,5	0,8	3,7	0,9	
80						96	88	3,2	0,8	3,7	0,9	*
81						90	88	3,2	0,9	3,4	1,0	
82						35	30	3,5	1,0	3,7	1,1	
85						75	68	3,1	0,9	3,5	0,9	
86						23	17	3,7	1,2	3,9	1,2	
92						50	43	3,5	0,8	3,5	0,9	
93						41	34	3,4	0,8	3,8	0,9	
99						40	23*	3,8	0,4	3,2	1,1	
01						90	91	4,0	0,8	4,2	0,7	
11						48	45	3,7	0,8	3,8	0,8	
16						50	42	2,9	0,8	3,2	1,0	

Zusammenfassend kann man sagen, daß die Lehrer sowohl bei der Wahl als auch bei der Anwendungsintensität ihrer Maßnahmen hinsichtlich des Schülergeschlechts und -alters prinzipiell keine Unterschiede machen. Dies deutet darauf hin, daß die Lehrer über eine einheitliche Konzeption verfügen.

6.2.2.2. Die Versetzungsgeschichte des Schülers

H_0 = Hypothese 14: Es bestehen keine Unterschiede zwischen den Lehrermaßnahmen im Hinblick auf die Versetzungsgeschichte des Schülers.

Bei der Betrachtung der Ergebnisse des t%-Tests (vgl. Tab. 29, Seite 151, Spalte %-Aussagen) stellt man fest, daß bei der Auswahl der "relevanten" Maßnahmen zur Beseitigung von Problemen sitzengebliebener und nicht-sitzengebliebener Problemschüler eine Reihe von Übereinstimmungen bestehen. Es bestehen aber auch signifikante Unterschiede zwischen den beiden Gruppen, und zwar bei der Auswahl folgender fünf Maßnahmen: "aus dem Klassenraum schicken" (146), "ins Lehrheft eintragen" (152), "den Gegenstand, mit dem er/sie stört, wegnehmen" (110), "positive körperliche Kontakte" (162), "die Eltern für die schulischen Dinge zu motivieren versuchen" (182). Von diesen Items wählen die Lehrer die beiden ersten häufiger für die nicht-sitzengebliebenen Schüler und die restlichen häufiger für die sitzengebliebenen Schüler. Die Feststellungen in Bezug auf die Anwendungsintensität der ausgewählten Maßnahmen sind, wie die Profile zeigen, übereinstimmend für beide Schülergruppen. Nur bei drei Maßnahmen konnten mittels des t-Tests (vgl. Tab. 29) Unterschiede festgestellt werden. Demzufolge wurden die Maßnahmen "zensieren" (153), "die Eltern beauftragen, etwas zu unternehmen" (180) und "den Eltern Ratschläge zur Beseitigung des Problems geben" (181) bei den Sitzenbleibern intensiver angewendet.

Tabelle 29: Ergebnisse der Lehrermaßnahmen bezüglich der Versetzungsgeschichte des Problemschülers

Nicht-Sitzenbleiber (N = 133) = ————
Sitzenbleiber (N = 41) = – – – – –

mmer r ems	Profile 1	2	3	4	5	% - Aussagen Nicht-Sitzen-bleiber	Sitzen-bleiber	Nicht-Sitzenbleiber $\bar{X}$	S	Sitzenbleiber $\bar{X}$	S	t-Test
41						37	49	2,4	0,8	2,2	0,6	
45						59	53	3,2	0,9	3,0	1,1	
46						69	51*	3,2	0,9	3,1	0,9	
47						18	12	3,0	1,0	3,4	0,9	
51						31	39	2,7	0,8	3,0	0,8	
52						69	49*	3,2	0,9	3,4	0,9	
53						43	39	2,9	1,0	3,5	0,9	*
56						91	90	3,7	0,8	4,0	0,8	
57						89	82	3,8	0,8	3,9	0,9	
60						12	25*	3,4	1,1	3,8	0,9	
61						74	90	3,5	1,0	3,6	1,1	
62						24	46*	3,4	1,1	3,8	0,9	
64						81	68	4,2	0,8	3,8	0,9	
65						25	29	3,7	0,7	3,6	1,2	
72						41	46	3,2	0,9	3,1	1,1	
73						91	88	4,0	0,8	3,8	0,9	
74						40	41	3,3	0,9	3,2	1,2	
75						23	31	3,4	1,0	3,0	1,2	
76						70	66	3,5	1,0	3,5	0,8	
79						95	85	3,6	0,8	3,7	0,8	
80						91	92	3,5	0,9	4,0	0,8	**
81						94	88	3,2	1,0	3,6	1,0	*
82						28	46*	3,6	1,1	3,6	1,0	
85						68	78	3,4	0,9	3,2	0,9	
86						16	27	4,0	0,9	3,5	0,9	
92						46	44	3,6	0,8	3,3	0,9	
93						34	44	3,6	0,9	3,9	0,9	
99						28	29	3,8	0,8	3,7	0,9	
201						91	90	4,2	0,8	4,1	0,9	
211						43	56	3,7	0,8	3,9	0,8	
216						43	51	3,1	0,9	3,1	1,0	

Setzt man diese Ergebnisse mit denen des Abschnitts 5.3.2. (Tab. 18) in Verbindung, so kann man als Tendenz erkennen, daß die Lehrer sich bei einem differenzierteren Erklärungsrepertoire (fast doppelt soviele Unterschiede als bei den Maßnahmen) bei der Auswahl und Anwendung der Maßnahmen undifferenziert verhalten. Dies kann man möglicherweise dadurch erklären, daß die Lehrer bei ihren Erklärungen den Sitzenbleiber durch Stigmatisierungsprozesse und Verknüpfungen mit einem breiteren Rahmen von Erklärungsvariablen versehen.

6.2.2.3. Die Versetzungssituation des Schülers

H_0 = Hypothese 15: Die Lehrermaßnahmen unterscheiden sich nicht hinsichtlich der Versetzungssituation des Schülers.

Aus Tab. 30 (Seite 153, Spalte %-Aussagen) geht hervor, daß die Lehrer ihre Maßnahmen für zukünftige Sitzenbleiber ähnlich wählen wie für die künftigen Nicht-Sitzenbleiber. Nur in zwei Fällen konnten mittels des t%-Tests Unterschiede festgestellt werden, und zwar bei den Maßnahmen "dem Schüler etwas geben, was er gern hat" (165) und "Klassendienstaufgaben zuteilen" (216), wobei die Lehrer die positiven Maßnahmen häufiger bei Schülern anwandten, die versetzt werden würden.

Hinsichtlich der Anwendungsart konnten bei keiner Maßnahme Unterschiede festgestellt werden, wobei bei zwei Maßnahmen keine Überprüfung durchgeführt werden konnte, da keine Varianzhomogenität vorlag. Die Übereinstimmung sowohl bei der Auswahl der Maßnahmen als auch der Anwendungsintensität in Bezug auf die Versetzungssituation des Schülers deutet darauf hin, daß die Lehrer sich bei Schülern, die eine hochgradige Erziehungsbedürftigkeit zeigen, keine zusätzliche Mühe geben. Obwohl die Erklärungen beim zukünftigen Sitzenbleiber ausgeprägter ausfallen, was auf

Tabelle 30: Ergebnisse der Lehrermaßnahmen hinsichtlich der Versetzungssituation des Problemschülers

bleibt sitzen (N = 52) = ————
wird versetzt (N = 112)= – – – – –

ummer er ems	P r o f i l e					% - Aussagen		bleibt sitzen		wird versetzt		t-
	1	2	3	4	5	bleibt sitzen	wird versetzt	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	Test
41						40	39	2,5	1,0	2,4	0,7	
45						57	58	3,2	0,8	3,2	1,0	
46						59	67	3,1	0,7	3,2	0,9	
47						13	18	3,1	0,7	3,0	1,1	
51						29	34	2,6	0,9	2,8	0,7	
52						61	65	3,1	0,8	3,2	1,1	
53						42	42	3,2	1,0	2,9	1,0	
56						94	89	3,9	0,8	3,8	0,8	
57						92	89	3,8	0,8	3,9	0,9	
60						7	18	4,2	0,5	3,8	1,2	
61						90	81	3,6	1,1	3,5	1,0	
62						27	33	3,5	1,2	3,6	0,9	
64						81	77	4,2	0,7	4,0	0,8	
65						13	31*	3,8	0,4	3,7	0,9	
72						40	43	3,5	1,0	3,1	0,9	
73						94	88	4,1	0,8	3,9	0,9	
74						38	42	3,3	0,9	3,3	1,1	
75						25	25	3,2	1,0	3,3	1,1	
76						71	69	3,6	1,1	3,5	0,9	
79						94	92	3,7	0,8	3,5	0,9	
80						90	92	3,6	0,9	3,6	0,9	
81						92	87	3,3	1,0	3,3	0,9	
82						23	36	3,7	1,1	3,6	1,1	
85						67	72	3,6	0,9	3,3	0,9	
86						15	20	4,2	0,7	3,7	1,0	
92						48	44	3,5	1,3	3,6	0,9	
93						34	37	3,9	0,9	3,5	0,9	
99						27	29	4,0	0,8	3,7	0,9	
01						90	91	4,2	0,8	4,1	0,8	
11						42	47	3,8	0,7	3,8	0,8	
16						27	52*	3,0	1,0	3,1	0,9	

eine ausgeprägte Erziehungsbedürftigkeit hindeutet, die das erzieherische Können des Lehrers verlangt, bleiben dessen Maßnahmen doch im Rahmen des Gewöhnlichen. Dies deutet in gewisser Weise auf eine bereits vorgenommene Verurteilung des Schülers hin.

6.3. Das Maßnahmenkonzept der Lehrer

Aus den vorausgegangenen Überprüfungen bezüglich der angewandten Maßnahmen zur Beseitigung von Schülerauffälligkeiten gingen keine nennenswerten Unterschiede hervor. Man kann also davon ausgehen, daß bei den Lehrern ein allgemeines Maßnahmenrepertoire vorhanden ist. Um die Dimensionen dieses Rahmenkonzepts erfassen zu können, wurde die Clusteranalyse eingesetzt. Durch die Clusteranalyse konnten zwei allgemeine Maßnahmentendenzen aufgewiesen werden. Sie betreffen zum einen repressive direkte Maßnahmen und zum anderen nicht-repressive Maßnahmen. In beiden Fällen lassen sich für diese allgemeinen Tendenzen (A, B) zwei separate Gruppierungen erfassen (vgl. Tab. 31, Seite 155).

Bei der ersten allgemeinen Tendenz kann man zwischen den beiden Unterclustern (I, II) keine inhaltlichen Unterschiede erkennen, in beiden Fällen dominieren die direkten repressiven Maßnahmen. Bei der inhaltlichen Interpretation werfen einige Variablen Probleme auf, so z.B. die Variablen (Maßnahmen) "den Gegenstand, mit dem er/sie stört, wegnehmen", "mit ihm/ihr über sein/ihr Problem sprechen" und "ihn/sie ignorieren". Diese Probleme könnte man dadurch erklären, daß die Lehrer undifferenziert über Maßnahmen verfügen und diese ebenso undifferenziert anwenden, wie bereits in 6.1. bei der Anwendung der wirksamsten Maßnahmen deutlich wurde.

Die zweite Tendenz (B) besteht aus zwei Unterclustern (III, IV), bei denen sich die inhaltliche Interpretation

Tabelle 31a: Interkorrelationsmatrix der Tendenzen repressiver Maßnahmen und der zwei dazugehörigen Clustern

		147	160	145	141	156	157	161	173	176	146
147	vor die Tür stellen		.7	.6	.3	.2	.2	.3	.2	.1	.3
160	den Gegenstand, mit dem er stört, wegnehmen			.6	.4	.2	.3	.2	.1	.2	.3
145	in die Ecke stellen				.4	.1	.2	.2	.1	.2	.2
141	ohrfeigen					.2	.1	.2	.2	.2	.1
156	tadeln						.8	.7	.7	.5	.3
157	ermahnen							.6	.7	.6	.4
161	ihn bestrafen								.6	.5	.4
173	mit ihm über sein Problem sprechen									.3	.2
176	ihn ignorieren										.4

Tabelle 31b: Interkorrelationsmatrix der Tendenzen nicht-repressiver Maßnahmen und der zwei dazugehörigen Cluster

		152	201	182	179	180	192	164	185	172	186	174	175
152	ins Lehrerheft eintragen		.5	.4	.3	.3	.1	.4	.2	.1	.4	.2	.2
201	ihn über die Folgen seines Verhaltens aufklären			.3	.4	.4	.4	.2	.1	.4	.2	.2	.1
182	die Eltern für die schulischen Angelegenheiten motivieren				.5	.4	.2	.2	.0	.2	.4	.1	.1
179	Gespräch mit den Eltern führen					.4	.1	.2	.4	.1	.1	.0	.2
180	die Eltern beauftragen, etwas zu unternehmen						.7	.6	.6	.4	.4	.4	.3
192	weniger Hausaufgaben geben							.6	.6	.3	.5	.3	.3
164	loben								.6	.3	.4	.3	.3
185	freundlich zu ihm sein									.4	.4	.4	.2
172	Fleißpunkte geben										.5	.4	.2
186	eine einfache Unterrichtssprache benutzen											.3	.3
174	mit ihm eine Abmachung treffen												.5

noch schwieriger gestaltet als bei der ersten allgemeinen Tendenz (A).

Im zweiten Untercluster (B IV) dominieren die nicht-repressiven direkten Maßnahmen, die überwiegend auf die Förderung der Schülerleistungen zielen. Im ersten Untercluster (B III) vermischen sich sowohl die direkten als auch die indirekten nicht-repressiven Maßnahmen.

7. Vergleiche hinsichtlich der Verhaltensauffälligkeiten

Um die Frage, ob sich die Lehreraussagen über die Erklärungen von Schülerproblemen und über die angewandten Maßnahmen zu ihrer Beseitigung hinsichtlich verschiedener Schülerverhaltensauffälligkeiten unterscheiden, beantworten zu können, wurden die aufgestellten vier Dimensionen (Cluster) als unabhängige Gruppierungen (Stichproben) angenommen (vgl. hierzu 4.4.). Auf diese Weise konnten aus den auffälligsten Verhaltensweisen (vgl. 4.2.1.) vier Stichproben gewonnen werden.

Die erste Stichprobe (Gruppe I) umfaßt solche Schülerprobleme, die Defizite im Arbeits- und Leistungsverhalten betreffen. Diese Stichprobe ist mit 51 % (N = 89) am stärksten repräsentiert. Auf die zweite Stichprobe "Verstöße gegen die Klassenordnung" entfallen 17 % (N = 30) der Schülerprobleme, auf die dritte "aggressives Verhalten (soziales Verhalten)" 14 % (N = 25) und auf die vierte "Moral und Zurückgezogenheit (soziales Verhalten)" 13 % (N = 23).

Um die innere Konsistenz der Lehrererklärungen und der Maßnahmen innerhalb der Stichproben (Dimensionen) zu erfassen, die als Voraussetzung für weitere Vergleiche zwischen den Stichproben anzusehen ist, wurden Verhaltensauffälligkeiten mit großer Auftretenswahrscheinlichkeit aus derselben Stichprobe als Unterstichproben miteinander verglichen, wie z.B. "seine/ihre Leistungen sind schwach" (N = 26) und "macht seine/ihre Hausaufgaben nicht" (N = 18) aus der ersten Stichprobe.

Die Überprüfungen durch den t% -Test sowie den t-Test führten zu keinen nennenswerten Unterschieden.

Nach der Aufteilung der auffälligsten Schülerprobleme und nach Gewährleistung der inneren Konsitenz wurden die Lehrererklärungen und die Maßnahmen auf Unterschiede überprüft.

7.1. Vergleiche der Lehrererklärungen[1)]

Es wird angenommen, daß die Verhaltensauffälligkeiten einen Einfluß auf die Erklärungen haben. Hinsichtlich dieser Annahme stellte TORNOW (1978, 213ff) fest, daß "leistungsgestörte"Schüler, die durch "Regressivität" auffallen sowie "überaktive", "leistungsgestörte" Schüler, die unzuverlässig und schlampig sind und den Unterricht stören, durch die externalen Faktoren an deutlichsten erklärt werden. Dissoziales Verhalten wird stärker internal motivational erklärt. Demnach ist es plausibel anzunehmen, daß bestimmte Schülerverhaltensauffälligkeiten spezifische Lehrererklärungen hervorrufen. Um diese Frage zu beantworten und damit die vorausgegangenen Aussagen bezüglich der Schülermerkmale (vgl. 4.3.2.2. bzw. 4.3.2.3.) abzusichern bzw. in Frage zu stellen, wurde folgende Hypothese zugrundegelegt.

H_0 = Hypothese 16: Es bestehen keine Unterschiede zwischen den Lehrererklärungen hinsichtlich der vier Dimensionen von Schülerproblemen.

Die Ergebnisse in Tab. 32 (Seite 159 und 160) zeigen, daß bei den meisten Erklärungen keine Unterschiede zwischen den vier Dimensionen bestehen, d.h. die Lehrer erklären Schülerprobleme in ähnlicher Weise, obwohl diese Schülerprobleme verschiedenartig sind.

---

[1] Als Prüfverfahren wurden der x^2-Test bzw. der t%-Test und die eindimensionale Varianzanalyse angewandt. Das Signifikanzniveau wurde auf $p = 0{,}05$ * und $p = 0{,}01$ ** angesetzt.

Tabelle 32: Ergebnisse der Lehrererklärungen hinsichtlich der Dimensionen von Schülerproblemen

Nummer der Items	Lehrererklärungen	Dimensionen von Schülerproblemen				x^2- und t%-Test
		I N=89	II N=30	III N=25	IV N=23	
133	ist schwach begabt	88	30	25	18 *	1=2=3> 4
70	ist an schulischen Dingen nicht interessiert	84	27	24	22	
109	er/sie ist schlecht (Charakter)	77	24	20	28	
101	die Doppelbelastung durch den Deutsch-/Griechischunterricht	77	23	20	17	
67	die geringen Unterstützungsmöglichkeiten	75	22	18	17	
111	der häufige Wechsel von Schule und Schulsystem	73	21	20	17	
87	gibt sich für den Unterricht keine Mühe	75	24	17	16	
116	die unangemessenen Erziehungstechniken der Eltern	68	21	18	16	
140	ist unordentlich	69	20	16	17	
74	ist nicht fleißig	68	21	19	16	
65	hat Konzentrationsschwächen	60	19	16	15	
60	begreift schwer	49	17	14	13	
57	die unangemessenen Vorbilder in der Familie	42	13	11	10	
77	ist aggressiv	42	15	12	4 *	1=2=3 > 4
137	ist hypermotorisch veranlagt	36	13	11	3 *	1=2=3> 4
98	ich fühle mich betroffen, wenn er/sie schlechte Leistungen hat	41	13	11	3 *	1=2=3> 4
114	die schlechte Zusammenarbeit der Eltern mit mir	31	13	11	9	
94	die ungünstige Einstellung der Eltern gegenüber Schule und Erziehung	36	13	12	3 *	1=2=3> 4
82	die negativen Einflüsse der Spielkameraden	23	16	6	4 *	2 > 1=3=4

Fortsetzung Tabelle 32

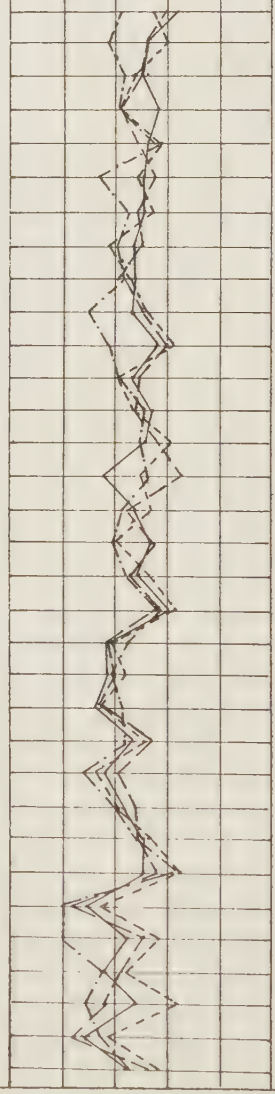
Nummer der Items	Lehrererklärungen	Dimensionen von Schülerproblemen				x^2- und t%-Test
		I N=89	II N=30	III N=25	IV N=23	
76	ist von Zuhause moralisch belastet	27	6	6	4	
68	ist ungezogen	31	12	9	8	
75	ist verschlossen	27	8	7	7	
135	ist nachlässig	33	10	8	8	
136	das gespannte Verhältnis in der Familie	24	7	5	4	
121	ist zerstreut	34	4	5	4 *	1> 2=3=4
138	ich bestrafe ihn/sie sehr häufig	23	7	5	4	
97	das hohe Lerntempo der Klasse	42	13	12	11	
93	ich bin nachlässig bei der Überprüfung von Schülerarbeiten	30	7	6	6	
78	ich bin ungeduldig im Unterricht	14	7	5	4	
112	wird mit Hausarbeiten belastet	9	4	10	10 *	1=2 <3=4
79	ist bösartig	14	6	6	4	
104	seine/ihre frühkindlichen traumatischen Erlebnisse	14	4	4	4	
129	die hohen Leistungsansprüche der Eltern	22	9	7	7	

Durch den x^2-Test konnten jedoch bei acht Items signifikante Unterschiede in den Häufigkeiten festgestellt werden. Zur Lokalisierung dieser Unterschiede zwischen den Dimensionen wurde der t%-Test für paarweise Vergleiche eingesetzt. So konnte festgestellt werden, daß sich die Lehrererklärungen über Probleme der Dimension IV ("Moral - Zurückgezogenheit") signifikant von denen der drei anderen Dimensionen unterscheiden, d.h. bei den ersten drei Dimensionen werden signifikant häufiger Erklärungen verwendet. Dies betrifft die Erklärungen "schwach begabt" (133), "ist aggressiv" (77), "ist hypermotorisch veranlagt" (137), "ich fühle mich betroffen, wenn er/sie schlechte Leistungen bringt" (98) und "die ungünstige Einstellung der Eltern gegenüber Schule und Erziehung" (94). Weiterhin haben nach Ansicht der Lehrer die Spielkameraden (82) einen großen Einfluß auf Schülerprobleme, die die Klassenordnung betreffen, und die Zerstreutheit des Schülers (121) beeinflußt sein Arbeits- und Leistungsverhalten. Die Hausarbeitsbelastung (112) erklärt dagegen nach Ansicht der Lehrer eher aggressives Verhalten sowie Moral und Zurückgezogenheit.

Hinsichtlich der Intensität unterscheiden sich neun Erklärungen signifikant (vgl. Tab. 33, Seite 162). Dies sind die Erklärungen "schwache Begabung" (133), "Desinteresse" (70), "der häufige Wechsel von Schule und Schulsystem" (111), "fehlender Fleiß" (74), "Konzentrationsschwäche" (65) und "Ungeduld des Lehrers" (78). Sie besitzen eine größere Erklärungskraft für die Probleme der ersten drei Dimensionen (I, II, III) als für Moral und Zurückgezogenheit des Schülers (IV). Der zweisprachige Unterricht (101) belastet das Arbeits- und Leistungsverhalten und die schlechte Zusammenarbeit (114) die Klassenordnung. "Hypermotorische Veranlagung" (137) führt zu Aggressivität und unerwünschten moralischen Handlungen, beeinflußt aber in noch stärkerem Maße die Klassenordnung.

Tabelle 33: Ergebnisse der Erklärungen hinsichtlich der Dimensionen der Verhaltensauffälligkeiten

Nr. der Items	Profile 1	2	3	4	5	Bartlett Test	Varianz-Analyse	Scheffe Test
133						1,6	F=3,6.0,01;3,15**	4 <1=2=3
70						0,2	F=4,1.0,01;3,14**	4 <1=2=3
109						0,1	F=1,6.0,05;3,13	
101						0,3	F=3,9.0,01;3,13**	4=3=2 <1
67						0,2	F=1,4.0,05;3,13	
111						0,8	F=2,5.0,05;3,13*	4 <1=2=3
87						3,1*		
116						1,0	F=1,4.0,05;3,12	
140						0,6	F=1,1.0,05;3,12	
74						0,4	F=3,8.0,01;3,12**	4 <1=3=2
65						0,4	F=4,1.0,01;3,11**	4 <1=2=3
60						0,8	F=0,2.0,05;3,88	
57						1,4	F=0,6.0,05;3,72	
77						1,5	F=0,5.0,05;3,72	
137						0,2	F=9,3.0,01;3,61***	1 <3=4 <2
98						0,1	F=0,5.0,05;3,68	
114						0,2	F=2,5.0,05;3,65*	3=4 <1=2
94						1,6	F=0,9.0,05;3,61	
82						1,3	F=1,3.0,05;3,48	
76						0,5	F=1,1.0,05;3,49	
68						1,4	F=1,0.0,05;3,53	
75						0,3	F=1,7.0,05;3,54	
135						0,5	F=1,4.0,05;3,59	
136						1,3	F=0,5.0,05;3,42	
121						0,7	F=0,2.0,05;3,45	
138						0,4	F=0,8.0,05;3,39	
97						3,6**		
93						0,4	F=1,5.0,05;3,48	
78						1,4	F=3,1.0,05;3,34**	4 <1=2=3
112						1,1	F=0,5.0,05;3,33	
79						3,7*		
104						0,0	F=0,8.0,05;3,32	
129						3,9**		



Gruppe I = 89 = ———— Gruppe II = 30 = — — — — —

Gruppe III = 25 = • • • • Gruppe IV = 23 = — • — • —

Betrachtet man die festgestellten Unterschiede hinsichtlich der vier Dimensionen (Cluster) der Lehrererklärungen (vgl. 5.4.), so stellt man fest, daß diese Erklärungen aus allen vier Dimensionen stammen. Hier ist also nicht zu erkennen, ob ein spezifischer Zusammenhang zwischen Verhaltensauffälligkeit und Erklärungsdimension besteht.

7.2. Vergleiche der Lehrermaßnahmen

Es besteht die Annahme, daß bestimmte Verhaltensauffälligkeiten von Schülern in Zusammenhang mit bestimmten Maßnahmen stehen. Diesbezüglich stellte TORNOW (1978, 179) fest, daß Disziplinschwierigkeiten mit Strafe, Isolierung und defensiven Reaktionen begegnet wird. Im Gegensatz dazu wird Regressivität im Leistungs- und sozialen Bereich mit "positiv" fordernder Zuwendung behandelt. Somit kann angenommen werden, daß die Lehrer bei spezifischen Schülerproblemverhaltensweisen spezifische Maßnahmen anwenden.

H_0 = Hypothese 17: Die Lehrermaßnahmen unterscheiden sich bezüglich der Dimension von Schülerproblemen nicht.

Aus den Ergebnissen der Vergleiche der Maßnahmen (Tab. 34, Seite 164 und 165) geht hervor, daß die meisten Maßnahmen unabhängig von der Art der Schülerprobleme angewandt werden, d.h. daß die Lehrer Maßnahmen anwenden, die oft keinen Bezug zu dem Verhalten bzw. den Erklärungen haben. So verwenden die Lehrer die gleichen Maßnahmen zur Beseitigung von Schülerproblemen aus allen vier Dimensionen. Bei acht Maßnahmen verhalten sich die Lehrer jedoch differenziert. So wurden bei den Maßnahmen "aus dem Klassenraum herausschicken", "ins Lehrerheft eintragen", "zensieren", "ihn/sie bestrafen", "den Gegenstand, mit dem er/sie stört, wegnehmen", "Fleißpunkte geben", "mit ihm/ihr eine Abmachung treffen" und "weniger Hausaufgaben geben"

Tabelle 34: Vergleich der Maßnahmen bezüglich der Dimensionen der Verhaltensauffälligkeiten

Nummer der Items	Lehrermaßnahmen	Gruppen I N=89	II N=30	III N=25	IV N=23	x^2- und t%-Test
141	ohrfeigen	31	14	13	11	
145	in die Ecke stellen	49	17	16	15	
146	aus dem Klassenraum hinausschicken	51	18	21	20**	1=2 <3=4
147	vor die Tür stelle	12	6	6	5	
151	Aufgaben wiederholt schreiben lassen	35	7	7	7	
152	ins Lehrerheft eintragen	51	19	20	19*	1=2 <3=4
153	zensieren	39	14	13	5*	1=2=3> 4
156	tadeln	82	24	20	20	
157	ermahnen	80	24	20	22	
160	den Gegenstand, mit dem er/sie stört, wegnehmen	8	6	5	5*	1 <2=3=4
161	ihn/sie bestrafen	81	26	19	14*	1=2=3> 4
162	positive körperliche Kontakte	26	10	8	6	
164	loben	69	22	22	20	
165	etwas geben, was er/sie gern hat	22	8	5	5	
172	Fleißpunkte geben	48	15	5	5**	1=2> 3=4
173	mit ihm/ihr über sein/ihr Problem sprechen	80	26	19	23	
174	mit ihm/ihr eine Abmachung treffen	26	18	14	9*	1=4 <2=3
175	ihm/ihr verzeihen	19	9	7	6	
176	ihn/sie ignorieren	61	22	18	14	
179	Gespräch mit den Eltern führen	84	25	24	21	
180	die Eltern beauftragen, etwas zu unternehmen	81	27	23	21	
181	den Eltern raten, bei der Beseitigung des Problems mitzuwirken	78	27	22	22	
182	die Eltern für die schulischen Angelegenheiten motivieren	28	11	8	6	

Fortsetzung Tabelle 34

Nummer der Items	Lehrermaßnahmen	Gruppen I N=89	II N=30	III N=25	IV N=23	x^2- und t%-Test
185	freundlich zu ihm/ihr sein	70	19	15	14	
186	eine einfache Unterrichtssprache benutzen	14	5	5	5	
192	weniger Hausaufgaben geben	51	16	5	5**	1=2> 3=4
193	seine/ihre Arbeiten ständig kontrollieren	35	11	8	6	
199	mehr Lernstoffwiederholungen durchführen	28	9	7	6	
201	ihn/sie über die Folgen seines/ihres Verhaltens aufklären	85	25	23	22	
211	Verständnis für ihn/sie zeigen	40	14	11	10	
216	Klassendienstaufgaben zuteilen	36	15	12	12	

anhand des x^2-Tests signifikante Unterschiede festgestellt (vgl. Tab. 34). Sie sind durch den t%-Test (paarweise Vergleiche der Dimension) folgendermaßen lokalisiert: Die Lehrer greifen (bei Problemen der dritten und vierten Dimension) häufiger zu Maßnahmen wie Hinausschicken aus dem Klassenraum und Eintragungen ins Lehrerheft. Bei Verhaltensauffälligkeiten der ersten und zweiten Dimension greifen sie zu weniger Hausaufgaben und Fleißpunkten. Zensieren und Bestrafung verwenden die Lehrer häufiger für Probleme der ersten drei Dimensionen (Arbeits- und Leistungsverhalten, Klassenrodnung, Aggressivität). Den Vertrag setzen die Lehrer bei Problemen der ersten und vierten Dimension ein.

Hinsichtlich der Intensität, mit der die Lehrer Maßnahmen anwenden, wurden bei den folgenden Maßnahmen mittels der Varianzanalyse signifikante Unterschiede festgestellt (vgl. Tab. 35, Seite 166): Die Maßnahmen "Bestrafung", "Loben" und "Ermahnungen"

Tabelle 35: Vergleich der Maßnahmen aufgrund der Verhaltensdimensionen

Nr. der Items	Profile 1	2	3	4	5	Bartlett Test	Varianz-Analyse	Scheffe Test
141						0,4	F=3,9.0,01;3,65**	1=3=4 <2
145						0,6	F=5,3.0,01;3,94**	1 <2=3=4
146						1,3	F=4,2.0,01;3,11**	1 <2=3=4
147						0,7	F=1,5.0,05;3,25	
151						0,2	F=0,5.0,05;3,52	
152						0,6	F=0,7.0,05;3,11	
153						1,1	F=0,4.0,05;3,67	
156						2,5*		
157						1,2	F=4,4.0,01;3,15**	1 <2=3=4
160						2,9*		
161						1,3	F=0,9.0,05;3,14	
162						3,1	F=1,7.0,05;3,44	
164						3,8**		
165						4,3**		
172						0,0	F=0,3.0,05;3,68	
173						1,0	F=0,7.0,05;3,15	
174						1,5	F=0,6.0,05;3,63	
175						0,2	F=0,5.0,05;3,37	
176						0,4	F=4,8.0,01;3,11	4 <1=2=3
179						0,6	F=1,8.0,05;3,15	
180						1,2	F=1,7.0,05;3,15	
181						1,2	F=1,8.0,05;3,15	
182						0,2	F=1,0.0,05;3,49	
185						0,9	F=1,9.0,05;3,11	
186						1,1	F=0,4.0,05;3,24	
192						1,0	F=1,3.0,05;3,73	
193						0,9	F=3,7.0,01;3,56	4 <1=2=3
201						0,8	F=1,0.0,05;3,15	
199						6,8**		
211						0,2	F=1,5.0,05;3,71	
216						0,3	F=3,1.0,05;3,71*	4 <1=2=3

Gruppe I = ——— ; Gruppe II = – – – – ;
Gruppe III = — — — ; Gruppe IV = —·—·—

werden intensiver zur Beseitigung von Problemen des Arbeits- und Leistungsverhaltens der Schüler angewandt, und die Maßnahmen "Ignorieren", "ständige Kontrolle der Arbeiten" und "Zuteilung von Klassendiensten" werden bei Problemen der ersten drei Dimensionen angewandt. Das Gespräch mit dem Schüler hielten die Lehrer für geeigneter bei Problemen mit der Klassenordnung.

Betrachtet man die Unterschiede der Tab. 34 und 35, so stellt man fest, daß die ersten beiden Dimensionen sich nur in wenigen Fällen unterscheiden. Dies bedeutet, daß zumindest hinsichtlich dieser beiden wichtigen Dimensionen (vgl. dazu 4.4.) die Hypothese bestätigt wurde.

7.3. Der Zusammenhang zwischen Erklärungen und Maßnahmen

Zur Feststellung von Zusammenhängen zwischen Erklärungen und angewandten Maßnahmen wurden nur die Items betrachtet, bei denen signifikante Unterschiede festgestellt wurden (vgl. dazu 7.1. und 7.2.). Aus den Ergebnissen der Tab. 36 (Seite 168) geht hervor, daß die Maßnahmen (horizontale Itemzeile) in keinem nennenswerten Zusammenhang mit den Erklärungen (vertikale Itemspalte) stehen. Dies verdeutlicht, daß die Lehrer ihre Maßnahmen unabhängig von den Erklärungen, die sie benutzen, anwenden.

Diese Annahme wird verstärkt, wenn man die sehr wenigen, bescheidenen Korrelationen in Betracht zieht; so benutzen sie z.B. bei der Erklärung "die negativen Einflüsse der Spielkameraden" (82) die Maßnahme "eine Abmachung mit ihm/ihr treffen" (174) ($r = 0.4$) oder sie begegnen der "Belastung des Schülers mit Hausarbeiten" (112) mit "Hinausschicken des Schülers" (146) oder sie reagieren auf Aggressivität (77) mit zensieren (153).

Abschließend kann man mit Sicherheit sagen, daß die Lehrer ihre Maßnahmen zur Beseitigung von Schülerproblemen

Tabelle 36: Interkorrelationsmatrix[1] der Erklärungen und Maßnahmen

	146	152	153	160	161	172	174	192	141	145	157	176	193	216
133	-.2	-.3	.0	.0	.2	.1	.0	.0						
77	-.2	-.2	.4	.1	.2	.0	.2	.0						
137	-.1	-.1	.0	.4	.1	.0	.2	.0						
98	.0	.0	.0	.0	.0	.0	-.1	.0						
94	-.1	-.2	.0	.3	.0	.1	.2	.0						
82	-.2	-.3	.0	.3	.2	.0	.4	.0						
121	.0	-.2	.0	-.1	.1	.1	.0	.0						
112	.4	.1	.0	.0	-.3	-.1	.0	-.1						
65									-.1	-.2	.2	.0	.0	.0
74									.0	-.1	.1	.0	.2	.0
78									-.2	-.2	.0	.0	.0	.0
101									.1	.0	.0	.0	.1	-.2
114									.0	.0	.0	.0	.0	.0
70									.0	-.2	.2	.0	.2	.0

auch hinsichtlich ihrer Erklärungen - wie in Bezug auf die Situationen (Schülerprobleme) (vgl. 7.2.) - unabhängig anwenden. Man kann hierbei von einer Leichtfertigkeit der Lehrer sprechen; sie begnügen sich damit, etwas zu unternehmen, unabhängig davon, ob die Maßnahme geeignet ist oder nicht. Dies hängt möglicherweise mit der mangelnden Ausbildung in diesem Bereich zusammen.

---

[1] Es handelt sich hier um die Erklärungen (vertikal) und Maßnahmen (horizontal), bei denen signifikante Unterschiede festgestellt wurden (vgl. die Tab. 32, 33, 34, 35). Die Korrelationen links oben stellen Korrelationen der Häufigkeiten der Variablen (SPEARMAN-Korrelation) und die unten rechts der Intensität (PEARSONS-Korrelation) dar. Diese verschiedenartigen Interkorrelationen beziehen sich auf die verschiedenartigen signifikanten Ergebnisse (Tab. 32, 33, 34, 35).

8. Zusammenfassende Diskussion der Ergebnisse und Folgerung

Aus der vorangegangenen Analyse der Ergebnisse geht hervor, daß sich in den griechischen Klassen durchschnittlich 3 - 4 Schüler befinden, mit denen die Lehrer Probleme haben. Sie machen 15 % des Gesamtschüleranteils aus und bestehen zu 62 % aus Jungen und 38 % aus Mädchen. Bei nahezu gleicher Schülergeschlechtsverteilung in der "Grundgesamtheit" sind dies also doppelt so viele Jungen wie Mädchen. Das gleiche Verhältnis besteht auch bei den auffälligsten Schülern in den griechischen Klassen. Es sind zu 65 % Jungen und zu 35 % Mädchen. Diese quantitativen Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen sind sehr wahrscheinlich sowohl auf die spezifische primäre Sozialisation der Schüler als auch auf die impliziten Hypothesen bzw. Persönlichkeitstheorien der Lehrer zurückzuführen.

Die Analyse der Lehreraussagen über Verhaltensauffälligkeiten des auffälligsten Schülers hat gezeigt, daß die Lehrer in bestimmten Aussagen übereinstimmen. Dies deutet einerseits auf "Stereotypisierungen" hin und andererseits auf die Existenz ähnlicher Verhaltensauffälligkeiten bei den griechischen Schülern. Dies wird besonders deutlich, wenn man das auffälligste Verhalten des Schülers berücksichtigt: 70 % der Lehrer haben sich für eine der ersten zehn Auffälligkeiten der Tab. 3 entschieden. Zusätzlich geben die Lehrer an, daß sich mindestens ein anderer Schüler mit dem gleichen Problem in der Klasse befindet. In diesem Zusammenhang ist die Tatsache interessant, daß die Lehrer ihre Feststellungen bezüglich der Schülerverhaltensauffälligkeiten nicht quantifiziert haben. Ihre "Daten" haben sie unter dem Einfluß ihrer Eindrücke, Intuitionen, Einstellungen und Bewertungsmaßstäbe - d.h. ihrer impliziten Erwartungen (Hypothesen) - gewonnen.

Durch die Clusteranalyse wurden vier Dimensionen der Lehrerwahrnehmungskonzeption über Verhaltensauffälligkeiten ermittelt. Sie betreffen die Cluster:

I. Defizite in Arbeits- und Leistungsfähigkeit
II. Verstöße gegen die Klassenordnung
III. Aggressivität (soziales Verhalten)
IV. Moral und Zurückgezogenheit (soziales Verhalten).

Diese vier Dimensionen der Lehrerkonzeption über Schülerprobleme bilden den Rahmen, innerhalb dessen die Lehrer Probleme mit ihren Schülern haben. Bemerkenswert ist, daß die Lehrer in erster Linie ihr Augenmerk auf die ersten beiden Dimensionen (I, II) richten. Sie stellen Verhaltensauffälligkeiten aus diesen Bereichen bei ihren Schülern häufiger und auch ausgeprägter fest. Verhaltensweisen, die den Unterrichtserfolg bzw. Unterrichtsablauf gefährden, werden also von den Lehrern mit besonderer Aufmerksamkeit verfolgt. Dies könnte damit zusammenhängen, daß Verstöße gegen diese Faktoren, die durch die Bedeutung von Revisionen für die Karriere des Lehrers besonderes Gewicht erlangt haben, zu aversiven Stimuli für ihn werden.

Zwischen den Lehrermerkmalen und wahrgenommenen Schülermerkmalen ergab sich kein systematischer Zusammenhang. Daraus wurde geschlossen, daß griechische Volksschullehrer bei auffälligen Schülern über gleiche Wahrnehmungsmuster verfügen. Hinsichtlich der Schülermerkmale wurden jedoch sowohl bei den Häufigkeiten als auch bei den Intensitäten signifikante Unterschiede festgestellt. Demzufolge zeigen die Mädchen im Arbeits- und Leistungsbereich mehr Schwierigkeiten als die Jungen, während die Jungen im sozialen Bereich stärker auffälliges Verhalten zeigen. Die Sitzenbleiber und diejenigen, die nicht versetzt werden, werden als auffälliger bezeichnet als die Nicht-Sitzenbleiber bzw. diejenigen, die versetzt werden. Diese Feststellungen sollten nicht überbewertet werden,

da bei den Lehreraussagen eine Reihe von Übereinstimmungen bestehen. Jedoch ist immerhin als Tendenz festzustellen, daß die Schülermerkmale Stimuli darstellen, die die Lehrerwahrnehmung in gewisser Hinsicht unterschiedlich sensibilisieren. Diese Tendenz ist wahrscheinlich dadurch zu erklären, daß die Lehrererwartungen in Bezug auf die Schülermerkmale unterschiedlich geformt sind und darüber hinaus diese spezifischen Schülergruppen in bestimmten Fällen unterschiedliche Verhaltensauffälligkeiten zeigen.

Die Lehrererklärungen von Schülerproblemen weisen eine Stereotypisierungstendenz auf, die auch bei den Auffälligkeiten und bei den Maßnahmen erkennbar ist, da bei den Lehrern bestimmte Aussagen sehr häufig vorkommen. Solche Aussagen bilden den Kern des Lehrererklärungsrepertoires.

Das Erklärungsrepertoire wurde durch die Clusteranalyse ermittelt und besteht aus folgenden vier Dimensionen:

I. Begabung und Persönlichkeitseigenschaften des Schülers
II. Familie
III. Soziale Umwelt bzw. Lehrerverhalten
IV. Belastende Bedingungen im Unterricht.

In erster Linie suchen die Lehrer die Gründe für die bestehenden Probleme in der Schülerpersönlichkeit, bei der Familie des Schülers und in den bestehenden speziellen Unterrichtsbedingungen der greichischen Schüler in der Bundesrepublik. Interessant ist hierbei, daß die Lehrer sich selbst als Ursache für Schülerprobleme betrachten, obwohl sie solche Aussagen nicht so häufig treffen.

Bei der Überprüfung der aufgestellten Hypothesen hinsichtlich der Lehrermerkmale wurden diese bestätigt;

es bestehen keine Unterschiede in den Erklärungen verschiedener Lehrergruppierungen.

Die Hypothese hinsichtlich der Schülermerkmale wurden beim größten Teil der Erklärungen bestätigt, jedoch konnten bei den Sitzenbleibern und den zukünftigen Sitzenbleibern signifikante Unterschiede zu den übrigen Schülern festgestellt werden, wobei diese Schüler negativer als die anderen beurteilt wurden. Dies kann man allein auf die Wechselwirkung zweier Faktoren zurückführen, nämlich der impliziten Attribution bzw. Persönlichkeitstheorie des Lehrers und der tatsächlich existierenden Verhältnisse und Bedingungen. Die Verhaltensweisen des Schülers haben in dieser Hinsicht keinen Einfluß (vgl. Kap. 7.1.). Der erste Faktor scheint insbesondere auf die Sitzenbleiber zuzutreffen, da der größte Teil dieser Schüler (60 %) von den Leistungen her das Versetzungsziel erreichen wird. Demnach ist auch hier die bei den Auffälligkeiten bestehende Tendenz bezüglich der Schülermerkmale (Sitzenbleiber bzw. zukünftige Sitzenbleiber) erkennbar.

Das Lehrererklärungsrepertoire ist in seiner Gesamtheit "naiv", da ihm keine explizite Theorie zugrunde liegt.

Bei den angewandten Maßnahmen zur Beseitigung von Schülerauffälligkeiten konnte man zwei Bereiche erkennen: die direkten und indirekten Maßnahmen. Die direkten Maßnahmen unterteilen sich in repressive und nicht-repressive Maßnahmen. Zur Beseitigung von Problemen mit Schülern greifen die Lehrer häufiger zu repressiven als zu nicht-repressiven Maßnahmen. Dies könnte damit verbunden sein, daß der Erfolg durch solche Maßnahmen schnell erreichbar ist, unabhängig davon, ob er dauerhaft ist. Zu den nicht-repressiven direkten Maßnahmen greifen die Lehrer nicht so häufig, sie verfügen jedoch über ein breites Spektrum solcher Maßnahmen. Die nicht-direkten Maßnahmen richten sich in erster Linie an die Familie des Schülers und an Lehrpersonen.

Als wirksamste Maßnahmen haben sich in erster Linie "das Gespräch mit dem Schüler" sowie "das Gespräch mit seinen Angehörigen", "die Bestrafung" und "das Loben" etc. erwiesen. Hier war wieder eine Stereotypisierungstendenz zu erkennen, da die Lehrer in übereinstimmender Weise diese Maßnahmen benutzt haben, obwohl es sich zum größten Teil um verschiedene Probleme handelte (vgl. Kap. 7.2.). Darüber hinaus halten die Lehrer solche Maßnahmen auch für die Beseitigung anderer Probleme für geeignet und haben sie auch für die Beseitigung von Auffälligkeiten anderer Schüler ihrer Klasse verwendet. Dies deutet auf eine Generalisierungstendenz dieser Maßnahmen hin. Diese Annahme wird dadurch verstärkt, daß die Lehrer von der Wirksamkeit nicht überzeugt sind. Trotzdem wenden sie sie häufig und auf einer breiten Basis an. Auch schätzen sie zum einen den durch diese Maßnahmen erzielten Erfolg als gering ein, obwohl sie nicht zu anderen Maßnahmen überwechseln (vgl. Tab. 12 im Anhang), und zum anderen führen sie den erzielten Erfolg allein auf ihre geschickte Anwendung zurück. Die Fixierung der Lehrer auf diese Maßnahmen könnte damit zusammenhängen, daß die Lehrer der Überzeugung sind, durch diese Maßnahmen Erfolge erfahren zu haben. Die Lehrer schätzen den erfahrenen Erfolg dieser Maßnahmen in der Vergangenheit signifikant höher ein als in konkreten Situationen.

Bei der Überprüfung der aufgestellten Hypothesen hinsichtlich der Lehrer- bzw. Schülermerkmale konnten keine nennenswerten Unterschiede festgestellt werden. Die Hypothesen wurden somit zum größten Teil bestätigt. Dies verdeutlicht, daß die Lehrer keine besonderen Maßnahmen ergreifen und sich keine besondere Mühe in den Fällen geben, in denen sie eine starke Erziehungsbedürftigkeit festgestellt haben (vgl. Kap. 4.2.1., 4.2.2., 4.2.3. bzw. 5.2.2., 5.2.3.). Sie verfügen über ein Maßnahmenrepertoire, das sie unabhängig von Situationen und Personen anwenden.

Anhand der Clusteranalyse konnte man zwei allgemeine Tendenzen erkennen, die jeweils aus zwei Clustern bestehen: die repressiven und die nicht-repressiven Maßnahmen. Besondere Spezifizierungen in der Maßnahmenkonzeption der Lehrer waren nicht festzustellen. Man kann daraus also schließen, daß die individuellen Maßnahmenkonzepte der Lehrer eine Streuung aufweisen, die zwar individuell invariabel ist, jedoch zwei allgemeine Tendenzen aufweist.

Analysen in Bezug auf die Zusammenhänge zwischen Auffälligkeit und Erklärung bzw. Maßnahmen und auch zwischen Erklärungen und Maßnahmen führten zu keinem Ergebnis, so daß keine Tendenz erkennbar wurde. Die partiellen Zusammenhänge sind so verschieden, daß man keine allgemeingültige Aussage treffen kann.

Will man aus den Ergebnissen Folgerungen ziehen, so stellt sich die Frage nach der Alternative zu dem ermittelten Verhaltensrepertoire der griechischen Lehrer. Man kann in diesem Zusammenhang lediglich feststellen, daß bei den Lehrern beim Beschreiben von Problemsituationen Unklarheiten bestehen, wie z.B. die mangelhafte Quantifizierung von Verhaltensweisen, die Fixierung bei bestimmten Maßnahmen und ein undifferenzierter Gebrauch der Maßnahmen im Rahmen der abgegebenen Erklärungen. Eine Alternative wäre zu sehen in der Erweiterung, nicht in der völligen Substitution des bestehenden Konzeptes.

Eine solche Alternative stellt die Lerntheorie dar. Sie bietet, wie schon erwähnt (vgl. Kap. 2.3.), die Möglichkeit, Verhaltensweisen exakt zu quantifizieren und eine geeignete Technologie, die im schulischen Bereich - wie zahlreiche Untersuchungen gezeigt haben - leicht anwendbar ist. Sie dient nicht allein dazu, Problemen zu begegnen, sondern sie befähigt den Lehrer auch dazu, seinen Unterricht so zu gestalten, daß Probleme nicht

entstehen können. Darüber hinaus ermöglicht sie die planvolle Gestaltung des Lerngeschehens im Unterricht. Eine Weiterbildung bzw. Ausbildung der griechischen Lehrer in den Lerntheorien könnte sicherlich eine wertvolle Ergänzung ihrer naiven Konzeption darstellen. In diesem Sinne wäre es notwendig, eine solche Theorie in den Lehrplan für die Lehrerausbildung miteinzubeziehen.

A N H A N G

Tabelle 1: Häufigkeiten der Schüler bzw. Problemschüler der untersuchten griechischen Klassen

Gesamtschüler-anzahl	absolute Häufgkt.	%	$\bar{X}$ der Klasse	Median	Probl.schüler	
					absolute Häufgkt.	%
Mädchen	2 060	47	12	12	249	12
Jungen	2 318	53	13,2	13,2	403	17,4
Summe	4 378	100	25,2	25,2	652	15 [1)]

Es ist ersichtlich, daß in den griechischen Klassen beide Geschlechter fast gleichstark vertreten sind. Die durchschnittliche Klassenfrequenz beträgt 25,2 Schüler.

Tabelle 2: Häufigkeiten der Merkmale[2)] des/der auffälligen Schülers/Schülerin (N = 174)

Geschlecht		Versetzungs-geschichte		Versetzungs-situation		Schüleralter					
Mädchen	Jungen	Sitzen-bleiber	Nicht-Sitzen-bleiber	wird versetzt	wird sitzen-bleiben	7	8	9	10	11	12-13
60	114	41	133	122	52	24	25	28	38	29	30

[1] Die %-Angaben wurden aufgrund der jeweiligen Gesamtzahl der Geschlechter gebildet.

[2] Andere Schülermerkmale wie soziale Herkunft, Schulart etc. konnten nicht differenziert werden, da die Schülerstichprobe homogen ausfällt.

Tabelle 3: Vergleich der Lehreraussagen hinsichtlich des Lehrergeschlechts bei Konstanthaltung des Schülergeschlechts (Jungen N = 114)

Nummer der Items	Lehreraussagen über Schülerverhaltensauffälligkeiten	Lehrer N = 88		Lehrerinnen N = 26	
		%	$\bar{X}$	%	$\bar{X}$
54[1)]	ist in seinen/ihren Sachen und Arbeiten nicht ordentlich	87	4,2	92	4,3
41	ihm/ihr fehlen die Grundlagen in den Hauptfächern	86	4,6	92	4,5
50	verachtet Regeln und Vereinbarungen der Klasse	90	3,5	85	3,2
14	seine/ihre Leistungen sind schwach	87	4,2	76	4,4
13	er/sie kann nicht konzentriert arbeiten	82	4,2	82	4,2
3	macht seine/ihre Hausaufgaben nicht	81	3,8	87	4,0
28	wirft Gegenstände während des Unterrichts	80	4,1	86	4,0
44	beschäftigt sich mit Material, das nicht zum Unterricht gehört	80	3,8	87	3,6
9	arbeitet zu langsam	82	3,5	80	3,6
33	hat einen geringen Wortschatz	80	4,3	80	4,1
4	kann nicht zügig lesen	78	3,9	85	3,9
19	kann Gelerntes nicht lange behalten	76	3,8	77	3,8
10	kann sich nicht klar und deutlich äußern (mündlich und schriftlich)	74	3,7	79	3,6
17	macht Lärm mit Gegenständen	73	3,5	70	3,5
16	bringt mit seinen Äußerungen und Grimassen die Klasse zum Lachen	73	3,5	70	3,4
23	gibt Laute von sich	64	3,8	64	3,7
2	zeigt schwankende Leistungen	62	3,6	56	3,5
37	wird tätlich gegenüber Mitschülern	60	3,9	56	3,8
22	kann Gelerntes nicht anwenden	58	3,7	54	3,6
11	versäumt ohne Anlaß den Unterricht	53	3,8	53	3,7

[1] Bei den nachfolgenden Tabellen werden die Items lediglich durch die jeweilige Nummer repräsentiert.

Fortsetzung Tabelle 3

Nummer der Items	Lehreraussagen über Schülerverhaltensauffälligkeiten	Lehrer N = 88		Lehrerinnen N = 26	
		%	$\bar{X}$	%	$\bar{X}$
53	ist mein Kontrahent (widerspricht mir ständig)	53	3,3	51	3,1
36	ist unsauber (Körper, Kleider etc.)	47	3,4	56	3,2
15	ist nicht in der Lage, mit den Mitschülern zu kooperieren	37	3,2	55*	4,5*
31	kann keine Kontakte mit anderen Schülern aufnehmen	45	3,2	54	3,2
34	er/sie lügt	47	3,6	32	3,6
32	ignoriert demonstrativ meine Anordnungen	43	3,9	45	3,6
38	unterbricht Mitschüler ohne Grund	43	3,4	43	3,1
7	läuft in der Klasse herum	44	3,0	37	3,4
55	es ist schwer, ihn/sie zum Reden zu bringen	36	3,2	54*	3,5
25	kann Gelerntes nicht auf neue Bereiche und Situationen übertragen	42	3,8	48	3,8
40	hat Schwierigkeiten, die Unterrichtssprache zu verstehen	35	3,2	47	3,3
1	schwätzt mit seinen Tischnachbarn	39	3,4	36	3,5
30	beschädigt Gegenstände der Klasse	37	3,1	39	3,1
29	beteiligt sich am Unterrichtsprozeß nicht ohne meine Aufforderung	38	4,2	38	4,3
24	kaut Kaugummi während des Unterrichts	36	3,2	36	3,3
5	beschimpft seine Mitschüler	35	3,6	35	3,8
48	ist den Klassenanforderungen nicht gewachsen	32	3,7	36	3,5
52	beklagt sich öfter, daß die Mitschüler ihm/ihr etwas tun	34	3,1	37	2,8
26	wirft während des Unterrichts mit Gegenständen	32	3,5	28	3,6
27	beschädigt Sachen von Mitschülern	30	3,2	30	3,3
8	stellt sich auf Bank, Stuhl etc.	35	2,8	30	3,1
18	wird leicht in Verlegenheit gebracht	32	3,5	28	3,7
43	schlägt Mitschüler	30	3,1	27	3,2

Die Überprüfungen bezüglich der Häufigkeiten sowie der Intensitäten wurden durch den t%-Test bzw. t-Test durchgeführt, als Signifikanzgrenze wurde $P \geq 1{,}98$ eingesetzt. Dies gilt auch für die Überprüfung der Variablen in den Tabellen 4 und 5.

Tabelle 4: Vergleich der Lehreraussagen über Schülerprobleme bezüglich des Lehrergeschlechts bei Eleminierung der Versetzungsgeschichte des Schülers (Nicht-Sitzenbleiber N = 133)

Nummer der Items	Lehrer N = 103		Lehrerinnen N = 30	
	%	$\bar{X}$	%	$\bar{X}$
54	89	4,0	93	4,3
41	88	4,6	92	4,6
50	89	3,7	87	3,4
14	88	4,3	89	4,4
13	83	4,3	82	4,3
3	82	3,9	86	4,0
28	80	4,0	86	3,9
44	79	3,7	85	3,6
9	80	3,4	80	3,6
33	81	4,4	80	4,2
4	78	3,9	83	3,9
19	77	3,7	77	3,8
10	73	3,7	78	3,7
17	74	3,4	72	3,6
16	73	3,4	71	3,4
23	66	3,8	64	3,8
2	63	3,5	57	3,4
34	62	3,8	58	3,7
22	57	3,8	55	3,8
11	55	3,5	54	3,6
53	52	3,4	50	3,2
36	50	3,5	49	3,3
15	36	3,4	53*	4,6*
31	45	3,0	52	3,2
34	40	3,7	38	3,6
32	42	3,8	44	3,7
38	43	3,3	47	3,2
7	40	3,1	38	3,4
55	39	3,2	49	3,6
25	40	3,9	50	3,7
40	35	3,2	48	3,0
1	40	3,3	35	3,6
30	38	3,2	38	3,1
29	37	4,4	40	4,3
24	37	3,2	35	3,4
5	34	3,6	34	3,7
48	35	3,8	45	3,4
52	35	3,0	34	2,7
26	32	3,4	26	3,7
27	34	3,3	29	3,5
8	30	2,9	27	3,2
18	29	3,4	28	3,9
43	30	3,0	26	3,3

Tabelle 5: Vergleich der Lehreraussagen hinsichtlich des Lehrergeschlechts bei Konstanthaltung der Schülerversetzungssituation (wird versetzt: N = 122)

Nummer der Items	Lehrer N = 95		Lehrerinnen N = 27	
	%	$\bar{X}$	%	$\bar{X}$
54	86	4,5	85	4,3
41	84	4,3	87	4,4
50	90	3,5	84	3,2
14	88	4,5	69*	4,4
13	80	4,3	80	4,1
3	78	4,6	83	3,4*
28	78	4,2	82	4,2
44	77	3,6	76	3,7
9	79	3,4	80	3,5
33	77	4,2	77	4,1
4	78	3,8	83	3,9
19	75	3,7	75	3,8
10	76	3,8	75	3,8
17	72	3,6	71	3,4
16	73	3,2	72	4,5*
23	65	3,7	66	3,7
2	63	3,5	59	3,4
37	62	3,7	55	3,9
22	57	3,6	56	3,6
11	54	3,6	53	3,4
53	55	3,4	55	3,2
36	49	3,5	53	3,2
15	35	3,3	56*	4,5*
31	45	3,1	53	3,3
34	42	3,8	37	3,8
32	43	3,7	45	3,6
38	43	3,4	46	3,2
7	42	3,2	40	3,2
55	40	3,4	48	3,5
25	42	3,7	48	3,7
40	37	3,2	39	3,1
1	42	3,4	36	3,7
30	37	3,4	38	3,3
29	36	4,5	40	4,4
24	38	3,2	36	3,3
5	35	3,7	34	3,7
48	36	3,6	39	3,5
52	34	3,0	35	3,0
26	33	3,4	30	3,5
27	30	3,4	31	3,6
8	31	3,0	30	3,1
18	28	3,3	27	3,6
43	26	3,2	27	3,1

Tabelle 6: Ergebnisse der Vergleiche hinsichtlich der Lehrerdienstjahre bei Konstanthaltung des Schülergeschlechts (Jungen N = 114)

Nummer der Items	Gruppe I [1] (3-7 Dienstj.) N = 26		Gruppe II (8-11 Dienstj.) N = 55		Gruppe III (12-21 Dienstj.) N = 34	
	Häufgkt.	$\bar{X}$	Häufgkt.	$\bar{X}$	Häufgkt.	$\bar{X}$
54	23	4,1	50	4,0	31	4,3
41	22	3,2	48	3,2	28	3,4
50	23	4,2	48	4,4	34	4,4
14	22	4,0	49	3,9	32	4,2
13	21	3,9	48	4,1	30	4,3
3	20	3,6	48	3,8	29	4,0
28	22	3,9	47	4,1	30	4,0
44	21	3,7	45	3,6	30	3,8
9	22	3,4	46	3,3	29	3,5
33	20	4,1	44	4,0	28	4,3
4	20	3,9	43	3,9	28	4,1
19	19	3,8	42	4,0	26	3,8
10	18	3,5	41	3,6	25	3,8
17	18	3,4	39	3,5	25	3,3
16	19	3,6	38	3,7	24	3,9
23	17	3,7	36	3,6	23	3,7
2	15	3,8	34	3,5	21	3,4
37	16	3,5	33	3,4	20	3,6
22	15	3,7	33	3,7	21	3,8
11	14	3,3	29	3,2	20	3,1
53	13	3,6	27	3,5	19	3,8
36	13	3,4	27	3,2	20	3,1
15	8	3,3	25	3,2	18*	3,4
31	12	2,8	25	2,8	15	3,1
34	12	3,6	24	3,5	16	3,8
32	11	3,7	24	3,7	15	3,8
38	10	3,2	23	3,3	14	3,2
7	10	3,1	24	3,2	15	3,2
55	9	3,4	23	3,3	14	3,6
25	10	3,7	23	3,8	15	3,7
40	9	3,2	22	3,3	14	3,4
1	9	3,0	20	3,2	13	3,1
30	9	3,0	21	2,9	14	2,8
29	8	4,2	18	4,3	13	4,5

[1] Die Bezeichnung "Gruppe" wird auf die Ausprägung der Variablen Dienstjahre bezogen: damit werden in
Gruppe I Lehrer mit Diensterfahrung von 3-7 Jahren
Gruppe II Lehrer mit Diensterfahrung von 8-11 Jahren
Gruppe III Lehrer mit Diensterfahrung von 12-21 Jahren
zusammengefaßt (vgl. dazu auch Tab. 5 im Text).
(In der Zusammenfassung der Gruppe I wurden nur Lehrer mit mindestens 3 Jahren Lehrerfahrung berücksicht, da dies die Abordnung in die Bundesrepublik Deutschland voraussetzt.)

Fortsetzung Tabelle 6

Nummer der Items	Gruppe I (3-7 Dienstj.) N = 26		Gruppe II (8-11 Dienstj.) N = 55		Gruppe III (12-21 Dienstj.) N = 34	
	Häufgkt.	$\bar{X}$	Häufgkt.	$\bar{X}$	Häufgkt.	$\bar{X}$
24	9	3,4	17	3,2	12	3,3
5	8	3,6	18	3,5	13	3,4
48	9	3,7	17	3,7	12	3,6
26	9	2,8	18	2,8	14	3,0
27	8	3,4	16	3,5	13	3,4
3	7	3,2	15	3,3	11	3,3
18	7	2,9	14	3,0	10	3,0
43	7	3,4	13	3,2	9	3,0

Tabelle 7: Vergleich der Dienstjahre bei Konstanthaltung der Schülerversetzungsgeschichte (Nicht-Sitzenbleiber N = 133)

Nummer der Items	Gruppe I N = 30		Gruppe II N = 60		Gruppe III N = 34	
	absolute Häufgkt.	$\bar{x}$	absolute Häufgkt.	$\bar{x}$	absolute Häufgkt.	$\bar{x}$
54	27	4,2	55	4,0	39	4,2
41	28	3,3	54	3,2	39	3,1
50	26	4,2	53	4,3	37	4,5
14	27	3,9	54	4,1	38	4,0
13	25	3,9	52	4,2	37	4,0
3	25	3,7	53	3,8	36	3,9
28	24	4,0	49	3,9	35	4,2
44	24	3,8	48	3,6	35	3,7
9	23	3,2	49	3,4	34	3,1
33	22	4,2	47	4,1	35	4,3
4	22	3,8	45	3,7	35	4,2
19	23	3,9	45	3,9	36	3,8
10	22	3,3	46	3,4	33	3,5
17	22	3,4	45	3,3	34	3,4
16	21	3,2	45	3,3	31	4,1*
23	19	3,8	42	3,5	30	3,6
2	18	3,7	40	3,4	29	3,3
37	18	3,3	37	3,2	25	3,1
22	17	3,6	35	3,5	25	3,8
11	17	3,3	32	3,2	23	3,3
53	17	3,5	31	3,4	24	3,2
36	17	3,3	31	3,3	23	3,1
15	14	2,9	27	3,0	20	3,9*
31	14	3,0	28	2,8	19	2,9
34	13	3,5	26	3,4	18	3,7
32	8	3,8	25	3,7	19*	3,6
38	11	3,1	25	3,4	17	3,2
7	12	3,0	26	3,3	18	3,0
55	12	3,4	27	3,4	18	3,6
25	12	3,7	28	3,6	17	3,7
40	11	3,2	27	3,4	16	3,1
1	11	3,1	26	3,2	15	3,2
30	12	3,2	25	2,8	17	2,9
29	10	4,1	23	4,3	16	4,2
24	12	3,3	24	3,4	16	3,2
5	10	3,5	22	3,7	16	3,6
48	11	3,8	21	3,7	16	3,6
26	10	2,9	21	2,8	15	2,7
27	9	3,4	21	3,5	14	3,6
8	9	3,2	20	3,4	14	3,3
18	8	3,0	17	2,8	13	3,1
43	8	3,2	16	3,3	14	3,4

Der Vergleich der Tabellen 6, 7 und 8 wurde einerseits für die Häufigkeiten durch den x^2-Test und bei gegebenen Unterschieden durch den t%-Test, andererseits für die Intensitäten durch die einfache Varianzanalyse vorgenommen. Als Signifikanzniveau wurde P 0,05 eingesetzt.

Tabelle 8: Ergebnisse der Vergleiche hinsichtlich der Dienstjahre bei Eleminierung der Schülerversetzungssituation (wird versetzt: N = 122)

Nummer der Items	Gruppe I N = 27		Gruppe II N = 55		Gruppe III N = 40	
	absolute Häufgkt.	$\bar{X}$	absolute Häufgkt.	$\bar{X}$	absolute Häufgkt.	$\bar{X}$
54	24	4,1	51	4,0	37	4,2
41	25	4,3	50	4,2	38	4,4
50	24	4,0	49	4,2	37	4,1
14	24	4,0	48	4,0	36	4,2
13	23	4,3	47	4,2	36	4,0
3	22	3,7	48	3,8	35	4,2
28	22	4,0	48	4,1	35	3,9
44	21	3,9	46	4,0	32	3,8
9	22	3,7	44	3,6	34	3,5
33	21	4,1	43	3,9	33	4,2
4	21	3,9	44	4,0	32	4,1
19	20	3,8	44	3,7	33	3,9
10	21	3,6	42	3,5	31	3,7
17	20	3,4	40	3,6	29	3,4
16	20	3,7	39	3,8	29	3,6
23	18	3,9	37	3,6	27	3,6
2	17	3,8	35	3,9	25	3,7
37	17	3,6	34	3,7	26	3,7
22	15	3,6	33	3,8	24	3,8
11	15	3,3	31	3,4	22	3,2
53	15	3,6	32	3,6	21	3,7
36	14	3,2	29	3,0	21	3,4
15	13	3,3	25	3,4	19	3,2
31	12	2,9	26	3,0	18	3,1
34	12	3,8	24	3,6	17	3,7
32	12	3,6	25	3,7	17	3,7
38	12	3,4	26	3,3	18	3,4
7	11	3,1	23	3,3	16	3,2
55	11	3,4	22	3,1	17	3,0
25	12	3,7	24	3,9	16	3,6
40	11	3,4	22	3,1	16	3,3
1	11	3,0	22	3,2	15	3,3
30	11	3,0	21	2,9	16	3,1
29	10	4,3	19	3,9	16	4,2
24	11	3,4	20	3,5	17	3,5
5	9	3,6	19	3,7	16	3,8
48	9	3,8	20	3,4	15	3,7
26	9	2,8	19	3,0	14	2,8
27	8	3,4	20	3,7	15	3,5
8	8	3,1	17	3,2	14	3,1
18	8	3,4	16	3,6	13	3,2
43	8	3,0	15	3,2	14	3,1

Tabelle 9: Ergebnisse des erzielten Erfolges durch die drei wirksamsten Maßnahmen

Erfolgshäufigkeit	kein E.	sehr geringer E.	geringer E.	mäßiger E.	großer E.	sehr großer E.	$\bar{X}$ S
der erstwirksamsten Maßnahmen	5	16	56	77	16	4	$\bar{X}$=2,5 S=0,9
der zweitwirksamsten Maßnahmen	1	9	50	98	15	1	$\bar{X}$=2,6 S=0,8
der drittwirksamsten Maßnahmen	4	9	60	86	14	1	$\bar{X}$=2,5 S=0,8

Die Signifikanzüberprüfung auf Unterschiede zwischen den drei wirksamsten Maßnahmen durch den t-Test (P=0,05) erbrachte keine Unterschiede.

Tabelle 10: Ergebnisse des erfahrenen Erfolges durch die drei wirksamsten Maßnahmen

erfahrene Erfolgshäufigkeit	kein E.	sehr geringer E.	geringer E.	mäßiger E.	großer E.	sehr großer E.	$\bar{X}$ S
durch die erstwirksamsten Maßnahmen	9	2	2	22	114	25	$\bar{X}$=3,8 S=1,0
durch die zweitwirksamsten Maßnahmen	9	-	1	22	118	24	$\bar{X}$=3,9 S=1,0
durch die drittwirksamsten Maßnahmen	9	-	-	23	119	23	$\bar{X}$=3,9 S=1,0

Die Signifikanzüberprüfung zwischen dem erfahrenen Erfolg durch die verschieden wirksamen Maßnahmen erbrachte keine Unterschiede (t-Test, P=0,05).

Tabelle 11: Ergebnisse der Begründung des Erfolgs durch die drei wirksamsten Maßnahmen

Erfolgsgründe	die Maßnahmen	die Art der Anwendung	die Kombination beider
Häufigkeiten	3	95	71

Tabelle 12: Ergebnisse der Anwendungsentscheidung bzw. -dauer der drei wirksamsten Maßnahmen

Anwendung der wirksamsten Maßnahmen	von Anfang an	nachdem sich die erste als unwirksam erwies	Dauer der Anwendung
erstwirksamste Maßn.	132	41	Tage $\bar{X}$=40
zweitwirksamste Maßn.	140	34	Tage $\bar{X}$=43
drittwirksamste Maßn.	142	32	Tage $\bar{X}$=43

Aus der Tabelle geht hervor, daß die Lehrer die drei wirksamsten Maßnahmen in der Mehrzahl von Anfang an eingesetzt haben. Dies gibt u.a. einen Hinweis auf die Fixierung der Lehrer auf diese Maßnahmen.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΝΤΥΣΣΕΛΝΤΟΡΦ
ΠΑΙΔ.ΕΠΙΣΤ.ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ

'Αγαπητή συνάδελφε,άγαπητέ συνάδελφε

Θά σᾶς παρακαλέσω,γιά τή συνεργασία σας,στή διεξαγωγή μιᾶς ἐπιστημονικῆς ἔρευνας.

Σκοπός αὐτῆς τῆς ἔρευνας,εἶναι,νά διαπιστώσομε ποιά προβλήματα,καί μέ ποιά συχνότητα,παρουσιάζονται,στή διάρκεια,τῶν ὡρῶν διδασκαλίας σας.Σάν πρόβλημα,ἐννοοῦμε τήν ἰδιαίτερη συμπεριφορά ἑνός μαθητῆ,ἀπό τήν ὁποία παρακωλύεται ἡ διδασκαλία,ἤ δέν ἐκπληρώνονται οἱ προσδοκίες αὐτῆς.

'Επί πλέον σᾶς παρακαλῶ νά ἀναφέρετε,τούς λόγους,γιά τήν ἐξήγηση αὐτῆς τῆς συμπεριφορᾶς,καθώς καί τήν προσπάθεια ἀντιμετωπίσεώς της.

Εἶναι αὐτονόητο ὅτι ὅλη αὐτή ἡ προσπάθεια θά εἶναι ἀνώνυμη,καί θά παραμείνει τέτοια.

Τά ἀποτελέσματα αὐτῆς τῆς ἔρευνας,ἄν τά θέλετε,μποροῦν νά σᾶς ἀνακοινωθοῦν.

Παρακαλῶ προσέξτε τά ἑξῆς:

α) Δέν ὑπάρχουν σωστές ἤ λαθεμένες ἀπαντήσεις.

β) Σχεδόν ὅλες τίς ἐρωτήσεις μπορεῖτε νά τίς ἀπαντήσετε βάζοντας σταυρό.

γ) Μερικές ἐρωτήσεις χρειάζονται,ἀπό σᾶς τόν ἴδιο,μιά ἐλεύθερη ἀπάντηση.

δ) Διαβάστε,παρακαλῶ,προσεκτικά καί μέ τή σειρά,ὅλες τίς περιπτώσεις.'Απαντῆστε στή συνέχεια,ἀνάλογα μέ τήν ἐμπειρία σας,ὥστε νά μπορέσει νά γίνει μιά ἀκριβής περιγραφή,ἐξήγηση καί ἀντιμετώπιση,αὐτῆς τῆς προβληματικῆς συμπεριφορᾶς.

ε) Θά ἀναφερθεῖτε κατ'ἀρχή σ'ἕναν προβληματικό μαθητή σας καί στή συνέχεια,θ'ἀσχοληθεῖτε,μέ ἕνα συγκεκριμένο πρόβλημα αὐτοῦ τοῦ μαθητῆ.

στ) Ένα παράδειγμα, γιά τό πῶς μπορεῖ κανείς κατά τόν ἴδιο τρόπο ν' ἀπαντήσει σ' αὐτές τίς περιπτώσεις:

Τήν παρακάτω προβληματική συμπεριφορά ὁ μαθητής τήν ἔχει:	Δέν τήν ἔχει	πολύ σπάνια	σπάνια	οὔτε σπάνια οὔτε συχνά	συχνά	πολύ συχνά
Πετάει ἀντικείμενα στή διάρκεια τῆς διδασκαλίας						X
Μιλάει μέ τό διπλανό του			X			
Δέν ἐκτελεῖ τίς ἐργασίες πού τοῦ βάζομε γιά τό σπίτι	X					
Δέ διαβάζει στρωτά	X					
Βρίζει τούς συμμαθητές του	X					
Βρίζει ἐμένα, σά δάσκαλο					X	
Περιφέρεται στήν αἴθουσα				X		

I. Ὅπως βλέπετε, σ' ὅλες τίς περιπτώσεις χρειάζεται σταυρός.

2. Ὁ σταυρός στήν πρώτη στήλη, σημαίνει ὅτι ὁ μαθητής δέν παρουσιάζει τέτοια προβληματική συμπεριφορά.

3. Ὁ σταυρός στίς ἄλλες στῆλες σημαίνει ὅτι ὁ μαθητής ἔχει αὐτή τήν προβληματική συμπεριφορά στή συχνότητα πού δείχνει ἡ κάθε στήλη.

4. Γιά τόν καλύτερο ὑπολογισμό τοῦ βαθμοῦ χρησιμοποιοῦμε τήν παρακάτω ὑπολογιστική σκάλα:

Ὑπολογιστική σκάλα	Δέν τήν ἔχει	πολύ σπάνια	σπάνια	οὔτε σπάνια οὔτε συχνά	συχνά	πολύ συχνά
	0	I	2	3	4	5

1. Σέ ποιά τάξη διδάσκετε;
('Εννοοῦμε τήν τάξη στήν ὁποία ἔχετε τίς περισσότερες ὧρες διδασκαλίας)

Τάξεις	Α΄	Β΄	Γ΄	Δ΄	Ε΄	ΣΤ΄	Ζ΄	Η΄	Θ΄
Προπαρασκευαστική									
Μητρικῆς γλώσσας									
Μακρᾶς διαρκείας									

2. Πόσους μαθητές ἔχει αὐτή ἡ τάξη; ('Αριθμός καί φύλο)

κορίτσια ☐

ἀγόρια ☐

σύνολο ☐

3. 'Από πότε διδάσκετε σ'αὐτή τήν τάξη;

μῆνες ☐

ἔτη ☐

4. Πόσους προβληματικούς μαθητές ἔχετε στήν τάξη;
('Αριθμός καί φύλο)

κορίτσια ☐

ἀγόρια ☐

σύνολο ☐

5. 'Εκλέξτε τόν πιό προβληματικό μαθητή, ὅσον ἀφορᾶ τή διδασκαλία σας, καί ἀπαντεῖστε σ' ὅλες τίς ἑπόμενες ἐρωτήσεις σχετικά μ' αὐτόν τό μαθητή.

α) Φύλο αὐτοῦ τοῦ μαθητῆ κορίτσι ☐

ἀγόρι ☐

β) Πόσων χρονῶν εἶναι αὐτός ὁ μαθητής;
(Χρόνια περίπου) ☐

γ) 'Από πότε ὁ μαθητής εἶναι μέλος αὐτῆς τῆς τάξεως
(σχολικά ἔτη περίπου) ☐

δ) α: Ὁ μαθητής αὐτός: 1. Δέν ἔχει μείνει στήν ἴδια τάξη ☐
2. Ἔχει μείνει μιά φορά ☐
3. Ἔχει μείνει δυό φορές ☐

β: " " " 1. Προβλέπεται νά μείνει ☐
2. Δέν προβλέπεται νά μείνει ☐

ε) Προσπαθεῖστε παρακαλῶ μέ τόν παρακάτω κατάλογο τῶν προβληματικῶν περιπτώσεων νά περιγράφετε τό πρόβλημα ἤ τά προβλήματα αὐτοῦ τοῦ μαθητῆ,μέ ὅσο τό δυνατό μεγαλύτερη ἀκρίβεια.(Ἐργαστεῖτε ὅπως στό παράδειγμα πού σᾶς ἔδωσα)

Τήν παρακάτω προβληματική συμπεριφορά ὁ μαθητής τήν ἔχει:	Δέν τήν ἔχει	πολύ σπάνια	σπάνια	οὔτε σπάνια οὔτε συχνά	συχνά	πολύ συχνά
Μιλάει μέ τό διπλανό του						
Παρουσιάζει ἀστάθεια στή σχολική ἐπίδοση						
Δέν ἐκτελεῖ τίς ἐργασίες πού τοῦ βάζομε γιά τό σπίτι						
Δέ διαβάζει στρωτά						
Βρίζει τούς συμμαθητές του						
Βρίζει ἐμένα,σά δάσκαλο						
Περιφέρεται στήν αἴθουσα						
Ἀνεβαίνει στό τραπέζι, καρέκλα κ.λ.π.						
Ἐργάζεται πάρα πολύ σιγά						
Δέν μπορεῖ νά ἐκφραστεῖ καθαρά (προφορικά ἤ γραπτά)						
Ἀπουσιάζει συχνά ἀπό τό μάθημα						
Ἐγκαταλείπει τήν αἴθουσα χωρίς ἄδεια						
Ἡ ἀπόδοσή του στά μαθήματα εἶναι πολύ χαμηλή						
Δέν μπορεῖ νά ἐργαστεῖ μέ αὐτοσυγκέντρωση.(Ἀποσπᾶται εὔκολα ἀπό τήν ἐργασία).						

(Συνέχει στήν ἑπόμενη σελίδα)

Τήν παρακάτω προβληματική συμπεριφορά ὁ μαθητής τήν ἔχει:	Δέν τήν ἔχει	πολύ σπάνια	σπάνια	οὔτε σπάνια οὔτε συχνά	συχνά	πολύ συχνά
Δέν μπορεῖ νά συνεργαστεῖ στίς κοινές ἐργασίες μέ τούς συμμαθητές του.						
Μέ τίς γκριμάτσες ἤ τίς ἐκφράσεις του, κάνει τήν τάξη νά γελάει.						
Κάνει θόρυβο μέ διάφορα ἀντικείμενα.						
Τά χάνει εὔκολα (κοκκινίζει, τρέμει, ἱδρώνει κλπ.)						
Ξεχνάει εὔκολα τά διδαχθέντα.						
Εἰρωνεύεται τή διδασκαλία μου.						
Μέ κοροϊδεύει.						
Δέν μπορεῖ νά ἐφαρμώσει αὐτά πού διδάχτηκε.						
Κραυγάζει χωρίς λόγο (φωνάζει, σφυρίζει, γελάει κλπ.)						
Μασάει μαστίχα στό μάθημα.						
Δέν μπορεῖ νά μεταφέρει πού ἔμαθε σέ καινούργιες παρόμοιες καταστάσεις ἤ περιπτώσεις.						
Ἀπειλεῖ τούς συμμαθητές του.						
Καταστρέφει τά πράγματα τῶν συμμαθητῶν του.						
Πετάει ἀντικείμενα στή διάρκεια τῆς διδ/λίας.						
Δέν μπορεῖ νά ἐργαστεῖ χωρίς τή δική μου παρότρυνση.						
Καταστρέφει ἀντικείμενα τῆς τάξης (καρέκλες, τραπέζια κλπ.).						
Δέν ἀποκτάει σχέσεις μέ τούς συμμαθητές του.						

(Συνέχει στήν ἑπόμενη σελίδα)

Τήν παρακάτω προβληματική συμπεριφορά ὁ μαθητής τήν ἔχει:	Δέν τήν ἔχει	πολύ σπάνια	σπάνια	οὔτε σπάνια οὔτε συχνά	συχνά	πολύ συχνά
Ἀγνοεῖ ἐπιδεικτικά τίς ὑποδείξεις μου (δέν ἀπαντάει, συνεχίζει νά ἐργάζεται κλπ.).						
Ἔχει πολύ φτωχό λεξιλόγιο.						
Ὁ μαθητής ψεύδεται						
Κάνει σεξουαλικές χειρονομίες κατά τή διάρκεια τῆς διδ/λίας.						
Εἶναι ἀνάθαρτος στά ροῦχα, στό σῶμα καί στά πράγματά του.						
Γίνεται ἐπικίνδυνος γιά τούς συμμαθητές του (τούς κλωτσάει, βάζει τρικλοποδιές, τραβάει τά μαλλιά τους κλπ.).						
Διακόπτει τούς συμμαθητές του. (Στό διάβασμα, γράψιμο, διήγηση κλπ.).						
Μέ διακόπτει χωρίς λόγο.						
Δέν καταλαβαίνει τή γλώσσα τῆς διδασκαλίας.						
Ἔχει ἐλλείψεις στά βασικά μαθήματα (Ἑλληνικά, Μαθηματικά, Γερμανικά).						
Τρώει στή διάρκεια τοῦ μαθήματος.						
Χτυπάει τούς συμμαθητές του.						
Ἀσχολεῖται μέ ἄσχετο ὡς πρός τή διδ/λία ὑλικό. (Βιβλία, ἐφημερίδες, περιοδικά κλπ.).						
Ἐκτελεῖ τίς σιωπηρές του ἐργασίες λέγοντάς τες φωναχτά.						
Μέ ἀπειλεῖ.						
Ἐπαναλαμβάνει φωναχτά αὐτά πού ἐγώ λέω.						

(Συνέχεια στήν ἑπόμενη σελίδα)

Τήν παρακάτω προβληματική συμπεριφορά ὁ μαθητής τήν ἔχει:	Δέν τήν ἔχει	πολύ σπάνια	σπάνια	οὔτε σπάνια οὔτε συχνά	συχνά	πολύ συχνά
Εἶναι ἀνώριμος ν' ἀνταποκριθεῖ στίς ἀπαιτήσεις τῆς τάξεως.						
Δυσκολεύεται σ'αὐτή τήν τάξη.						
Δέν ὑπακούει στούς κανονισμούς τῆς τάξεως.						
Σηκώνει συχνά τό χέρι του χωρίς νά ξέρει ν'ἀπαντήσει.						
Παραπονεῖται ὅτι οἱ συμμαθητές του τόν ἐνοχλοῦν.						
Φέρνει συνεχῶς ἀντίρρηση σ'αὐτά πού ἐγώ λέω.						
Δέν ἔχει τάξη στά πράγματά του καί στίς ἐργασίες του.						
Σπάνια ἀνοίγει τό στόμα του γιά νά ἐκφράσει κάτι.						

ζ) Ἐλέγξτε παρακαλῶ, ἐάν, μέ τίς περιπτώσεις πού σταυρώσατε, στόν παραπάνω κατάλογο, τό πρόβλημα ἤ τά προβλήματα αὐτοῦ τοῦ μαθητῆ πού ἐκλέξατε, ἔχουν περιγραφεῖ μέ πληρότητα καί μέ ἀκρίβεια. Ἐάν, μέ τίς περιπτώσεις πού ἀναφέρονται στόν κατάλογο, δέν ἔγινε πλήρης περιγραφή τῶν προβλημάτων τοῦ μαθητῆ, μπορεῖτε, στόν παρακάτω χῶρο, μέ δικές σας περιπτώσεις, νά συμπληρώσετε αὐτή τήν περιγραφή.

(Σταυρῶστε αὐτές τίς περιπτώσεις ὅπως προηγουμένως).

Τήν παρακάτω προβληματική συμπεριφορά ὁ μαθητής τήν ἔχει:	Δέν τήν ἔχει	πολύ σπάνια	σπάνια	οὔτε σπάνια οὔτε συχνά	συχνά	πολύ συχνά

5. Ἐάν στόν προηγούμενο κατάλογο τῶν προβλημάτων, σταυρώσατε περισσότερες ἀπό μιά προβληματικές καταστάσεις τοῦ μαθητῆ, τότε στό παρακάτω κουτάκι, γράφτε ἀκριβῶς ὅπως βρίσκεται προηγουμένως, ἐκείνη, ἡ ὁποία, κατά τή γνώμη σας, εἶναι πιό σοβαρή.

Ἡ πιό σοβαρή προβληματική περίπτωση τοῦ μαθητῆ	

Παρακαλῶ προσέξτε: Σ'ὅλες τίς ἐπόμενες ἐρωτήσεις τοῦ ἐρωτηματολογίου, θ'ἀπαντᾶτε σχετικά, μόνο μέ τήν προβληματική κατάσταση τοῦ μαθητῆ, πού γράφατε στό παραπάνω κουτάκι.

α) Ποιός σᾶς ἔκαμε γνωστή αὐτή τήν προβληματική κατάσταση τοῦ μαθητῆ;

1. Ἐγώ ὁ ἴδιος ☐
2. Συνάδελφοί μου ☐
3. Οἱ συμμαθητές του ☐
4. Οἱ γονεῖς του ☐
5. Ἄλλα πρόσωπα ☐

β) Ἀπό πότε, ὁ μαθητής, παρουσιάζει αὐτή τήν προβληματική συμπεριφορά; (Βάλτε ἀνάλογα σταυρό ἤ ἀριθμό)

1. Δέν γνωρίζω ☐
2. Τήν παρουσίαζε πάντοτε ☐
3. Ἀπό τότε πού ἀνάλαβα τήν τάξη ☐
4. Ἀπό τόσες ἑβδομάδες: ☐
5. Ἀπό τόσους μῆνες: ☐

γ) Παρουσιάζουν ἄλλοι μαθητές τῆς τάξεως τήν ἴδια προβληματική συμπεριφορά;

ναί ☐ ὄχι ☐

Ἐάν ναί, πόσοι μαθητές (ἀριθμός-φύλο)

κορίτσια ☐
ἀγόρια ☐
σύνολο ☐

δ) Πότε ἐκδηλώνεται πιό συχνά αὐτή ἡ προβληματική κατάσταση τοῦ μαθητῆ;

Ια Δέν τό ἔχω μέχρι στιγμῆς παρατηρήσει ☐

Διαρκῶς στή διάρκεια τῆς διδασκαλίας ☐

Σέ διάφορα χρονικά διαστήματα τῆς διδ/λίας ☐

Σέ ὁρισμένα χρονικά διαστήματα τῆς διδ/λίας ☐

Ιβ 'Εάν σταυρώσατε τήν τελευταία περίπτωση, ἀπαντεῖστε σχετικά στούς παρακάτω πίνακες. ('Εδῶ ὑπάρχει ἡ δυνατότητα νά σταυρώσετε περισσότερες ἀπό μιά περιπτώσεις).

Μ έ ρ ε ς	ΔΕ.	ΤΡ.	ΤΕ.	ΠΕ.	ΠΑ.	ΣΑ.
Ὥρα διδασκαλίας	I	2	3	4	5	6
Τέταρτο διδ. ὥρας	0-I5′		I6-30′		3I-45′	

ε) Παρακάτω ὑπάρχει ἕνας πίνακας ἀπό λόγους, οἱ ὁποῖοι ἐξηγοῦν προβληματικές καταστάσεις τῶν μαθητῶν. Παρακαλῶ διαβάστε μέ τή σειρά ὅλους τούς λόγους, πού ἀναφέρονται στόν πίνακα καί προσπαθεῖστε νά ἐξηγήσετε, κατά τή γνώμη σας, ποιά εἶναι ἡ αἰτία ἤ οἱ αἰτίες, οἱ ὁποῖες δημιούργησαν αὐτή τήν προβληματική κατάσταση τοῦ μαθητῆ. (Τό πρόβλημα πού ἀναφέρεται στό κουτάκι τῆς προηγούμενης σελίδας).

Γιά τήν ὀρθή συμπλήρωση ἐργαστεῖτε ὅπως στό παράδειγμα, πού σᾶς ἔδωσα.

Οἱ παρακάτω λόγοι ἐξηγοῦν αὐτή τήν προβληματική συμπεριφορά σέ:	καμιά περίπτωση	πολύ ἐλάχιστο βαθμό	ἐλάχιστο βαθμό	οὔτε ἐλάχιστο οὔτε μεγάλο	μεγάλο βαθμό	πολύ μεγάλο βαθμό
Παρουσιάζομαι στή διδασκαλία ἀνασφαλής καί νευρικός.						

(Συνέχεια στήν ἑπόμενη σελίδα)

Οἱ παρακάτω λόγοι ἐξηγοῦν αὐτή τήν προβληματική συμπεριφορά σέ:	καμιά περίπτωση	πολύ ἐλάχιστο βαθμό	ἐλάχιστο βαθμό	οὔτε ἐλάχιστο οὔτε μεγάλο	μεγάλο βαθμό	πολύ μεγάλο βαθμό
Μέλη τῆς οἰκογενείας του εἶναι κακά πρότυπα.						
Ἡ ὕλη τῶν μαθημάτων διδάσκεται σέ γρήγορο ρυθμό.						
Καταλαβαίνει δύσκολα.						
Δέν ἀφήνω καμιά ἐλευθερία στό μαθητή αὐτόν στό μάθημα.						
Ἡ ἀπότομη κοινωνική κατάπτωση τῆς οἰκογενείας του.						
Δέν ἔχει αὐτοσυγκέντρωση στήν ἐργασία του γιά μεγάλο χρονικό διάστημα.						
Εἶναι μοναχογιός.						
Οἱ περιορισμένες πιθανότητες βοήθειας τοῦ μαθητῆ ἀπό τήν οἰκογένεια.						
Εἶναι ἀνάγωγος.						
Εἶμαι ἄδικος πρός τό μαθητή.						
Δέν ἐνδιαφέρεται γιά τά σχολικά πράγματα.						
Εἶναι τό τελευταῖο παιδί τῆς οἰκογένειας.						
Τόν θεωρῶ καί τόν μεταχειρίζομαι ὄχι σάν ἰσότιμο πρόσωπο.						
Δέν εἶναι ἐπιμελής.						
Ξεχνάει εὔκολα.						
Αἰσθάνομαι ἀνασφαλής καί νευρικός στό μάθημα.						
Εἶναι ἐπιθετικός τύπος.						
Εἶμαι ἀνυπόμονος στή διάρκεια τῆς διδασκαλίας.						
Εἶναι κακόβουλος.						
Ἡ ἀνεπαρκής προετοιμασία τῆς διδασκαλίας μου.						
Ἡ ἀνώτερη σωματική διάπλαση τοῦ μαθητῆ.						
Οἱ κακές συναναστροφές του.						
Ἔχω μεγάλες ἀπαιτήσεις ἀπό τό μαθητή.						
Τά πολλά παιδιά στήν οἰκογένεια.						

(Συνέχεια στήν ἑπόμενη σελίδα)

Οἱ παρακάτω λόγοι ἐξηγοῦν αὐτή τήν προβληματική συμπεριφορά σέ:	καμιά περίπτωση	πολύ ἐλάχιστο βαθμό	ἐλάχιστο βαθμό	οὔτε ἐλάχιστο οὔτε μεγάλο	μεγάλο βαθμό	πολύ μεγάλο βαθμό
Ἡ ἀνιαρή ὕλη διδασκαλίας						
Ἡ κατώτερη σωματική διάπλαση τοῦ συμμαθητῆ.						
Δέν καταβάλλει καμιά προσπάθεια γιά τά μαθήματα.						
Ἡ ἀπότομη κοινωνική ἄνοδος τῆς οἰκογένειας.						
Ἡ ἀκατάλληλη αἴθουσα διδ/λίας (κακός φωτισμός, θερμοκρασία, θόρυβος κλπ.).						
Ἡ ἐπιθετική συμπεριφορά τῶν συμμαθητῶν του.						
Κακή προφορά τῶν λέξεων (ψευδίζει, χρησιμοποιεῖ διάλεκτο, κικίζει κλπ.)						
Δέν ἐλέγχω τακτικά τίς ἐργασίες τοῦ μαθητῆ.						
Ἡ μή εὐνοϊκή ἀντίληψη τῶν γονέων γύρω ἀπ' τό σχολεῖο καί τήν ἐκπ/ση.						
Ἡ κακή διάταξη τῶν θέσεων μέσα στήν αἴθουσα.						
Ἡ ἀντιπολιτευτική τάση τῶν συμμαθητῶν του.						
Ὁ ψηλός ρυθμός μαθήσεως τῆς τάξης.						
Θίγομαι ὅταν ὁ μαθητής ἔχει κακή ἐπίδοση.						
Οἱ ἐσφαλμένες ἀποφάσεις τῶν γονέων, πού ἀφοροῦν τήν ἐκπ/ση τοῦ παιδιοῦ τους (ἀλλαγή σχολείου, διακοπή ἐκπαιδευτικό σύστημα κλπ.).						
Τό μεγαλύτερο μέρος τῆς ἐκπ/σεώς του γίνεται στή γερμανική γλώσσα.						
Ἡ ἐπιβάρυνση τοῦ μαθητῆ ἀπό τή διδ/λία στή γερμανική καί ἑλληνική τάξη.						
Ἡ σωματική διάπλαση τοῦ μαθητῆ. (κοντός, χοντρός, ἀνάπειρος κλπ.).						
Ἀγνοῶ τό μαθητή.						
Εἶναι τύπος κλειστός.						
Οἱ κακές συναδελφικές σχέσεις τῶν μαθητῶν (καμιά συνεργασία, βοήθεια κλπ.)						

(Συνέχεια στήν ἑπόμενη σελίδα).

Οἱ παρακάτω λόγοι ἐξηγοῦν αὐτή τήν προβληματική συμπεριφορά σέ:	καμιά περίπτωση	πολύ ἐλάχιστο βαθμό	ἐλάχιστο βαθμό	οὔτε ἐλάχιστο οὔτε μέγαλο	μεγάλο βαθμό	πολύ μεγάλο βαθμό
Ὁ μαθητής δέν μπορεῖ νά ἀνταποκριθεῖ στή μέθοδο διδ/λίας μου.						
Ὁ μαθητής εἶναι κακός.(Ἡ ἀπαράδεκτη συμπεριφορά τοῦ μαθητῆ).						
Ὁ μεγάλος ἀριθμός τῶν μαθητῶν τῆς τάξεως.						
Ἡ συχνή ἀλλαγή σχολείου καί σχολικοῦ συστήματος.						
Ἀπασχολεῖται ὑπερβολικά μέ δουλειές τοῦ σπιτιοῦ.						
Ἔχω ἀπαίτηση νά ὑπακούει ὁ μαθητής χωρίς ἀντίρρηση σ'αὐτά πού λέω.						
Ἡ κακή συνεργασία γονέων μέ τό δάσκαλο.						
Οἱ ὧρες στήν ἑλληνική διδ/λία εἶναι πολύ λίγες.						
Τά ἀνάρμοστα μέσα ἀγωγῆς του ἀπό μέρους τῶν γονέων του(καλομάθηση, αὐταρχικότητα,ἐγκατάλειψη).						
Ἡ παρότρυνση ἐκ μέρους τῶν συμμαθητῶν του.						
Οἱ αἰσθήσεις του δέν τόν βοηθοῦν ν'ἀντιληφτεῖ σωστά.						
Ἡ διδ/λία ἐξαρτᾶται ἀπό τά κέφια μου.						
Εἶναι ἀφηρημένος.						
Δέν παίρνω τό ἐπάγγελμα στά σοβαρά.						
Δέν κάνω σωστή χρήση τῶν ἐποπτικῶν μέσων.						
Ὁ μαθητής δέν εἶναι ἀποδεκτός ὡς ἰσότιμο μέλος στήν οἰκογένεια.						
Οἱ ἄλλοι δάσκαλοι πού διδάσκουν στήν τάξη.						
Ἔχει συχνά προβλήματα μέ τήν ὑγεία του.						
Ἐπαινῶ τό μαθητή πολύ σπάνια.						
Ἡ συχνή ἀλλαγή προτύπων ἐπαφῆς.						
Οἱ μεγάλες ἀπαιτήσεις τῶν γονέων ἀπό τό μαθητή.						
Οἱ δυσμενεῖς συνθῆκες κατοικίας.						
Ψυχικά τραύματα τοῦ μαθητῆ ἀπό βιώματα τῆς βρεφικῆς ἡλικίας.						

(Συνέχεια στήν ἑπόμενη σελίδα)

Οἱ παρακάτω λόγοι ἐξηγοῦν αὐτή τήν προβληματική συμπεριφορά σέ:	καμιά περίπτωση	πολύ ἐλάχιστο βαθμό	ἐλάχιστο βαθμό	οὔτε ἐλάχιστο οὔτε μεγάλο	μεγάλο βαθμό	πολύ μεγάλο βαθμό
Ἡ κατάρτισή μου σά δάσκαλος εἶναι σχετικά ἀνεπαρκής.						
Δέν εἶναι προικισμένος μέ πνευματικά χαρίσματα.						
Τοῦ ἔχω δώσει μεγάλη ἐλευθερία στή διάρκεια τῆς διδασκαλίας.						
Ὁ μαθητής δέν εἶναι τακτικός στίς ἐργασίες του.						
Τεταμένη ἀτμόσφαιρα στήν οἰκογένεια (τσακωμοί, χωρισμοί, βάρδιες στήν ἐργασία κλπ.).						
Εἶναι ὑπερβολικά κινητικός τύπος ἀπό τή φύση του.						
Τιμωρῶ τό μαθητή πολύ συχνά.						
Ὁ μαθητής δέν πρέπει ν'ἀνήκει, σύμφωνα μέ τήν ἡλικία του, σ'αὐτή τήν τάξη.						
Εἶναι ἀκατάστατος (ἄτσαλος κλπ.).						

ζ) Ἐλέγξτε παρακαλῶ, ἐάν, μέ τίς περιπτώσεις πού σταυρώσατε στόν παραπάνω κατάλογο τῶν λόγων πού ἐξηγοῦν προβληματικές καταστάσεις, τό πρόβλημα στό κουτάκι τῆς σελίδας ( ) ἐξηγήθηκε μέ ἀκρίβεια καί πληρότητα. Ἐάν, μέ τίς περιπτώσεις πού ἀναφέρονται στόν κατάλογο, δέν ἔγινε πλήρης ἐξήγηση αὐτοῦ, μπορεῖτε στόν παρακάτω χῶρο, μέ δικές σας περιπτώσεις, νά συμπληρώσετε αὐτήν τήν ἐξήγηση. (Σταυρῶστε αὐτές τίς περιπτώσεις ὅπως προηγουμένως).

Οἱ παρακάτω λόγοι ἐξηγοῦν αὐτή τήν προβληματική συμπεριφορά σέ:	καμιά περίπτωση	πολύ ἐλάχιστο βαθμό	ἐλάχιστο βαθμό	οὔτε ἐλάχιστο οὔτε μεγάλο	μεγάλο βαθμό	πολύ μεγάλο βαθμό

7. Τίς ἐξηγήσεις πού δώσατε γιά τήν προβληματική κατάσταση τοῦ μαθητῆ (κουτάκι σελίδας) τίς δώσατε στά πλαίσια μιᾶς ἤ περισσοτέρων ἐπιστημονικῶν θεωριῶν; ναί ☐ ὄχι ☐

Ἐάν ναί γράψτε ποιές

α) ..... β) .....

8. α) Γνωρίζετε μέτρα, μέ τά ὁποῖα θεραπεύεται τό πρόβλημα πού ἀναφέρεται στό κουτάκι τῆς σελίδας ; ναί ☐ ὄχι ☐

β) Λάβατε τέτοια μέτρα γιά τή θεραπεία αὐτοῦ τοῦ προβλήματος; ναί ☐ ὄχι ☐

γ) Παρακάτω ὑπάρχει ἕνας πίνακας μέ μέτρα, μέ τά ὁποῖα μπορεῖ κανείς νά θεραπεύσει τέτοια προβλήματα.
Παρακαλῶ διαβάστε προσεκτικά ὅλα αὐτά τά μέτρα καί σταυρῶστε ἀνάλογα, ὥστε νά δώσετε τόν τρόπο θεραπείας πού ἐφαρμόσατε γιά τή λύση αὐτοῦ τοῦ προβλήματος. (Γιά τήν ὀρθή συμπλήρωση ἐργαστεῖτε ὅπως τό παράδειγμα πού σᾶς ἔδωσα στή σελίδα).

Ἐφάρμοσα τό παρακάτω μέτρο γιά τή θεραπεία αὐτοῦ τοῦ προβλήματος.	ὄχι	πολύ σπάνια	σπάνια	οὔτε σπάνια οὔτε συχνά	συχνά	πολύ συχνά
Χαστούκισμα.						
Τόν ἔδειρα.						
Τόν τράνταξα.						
Τόν ἔβαλα ὄρθιο στή γωνία.						
Τόν ἔβγαλα ἔξω.						
Στό διάλειμμα δέν τοῦ ἐπιτρέπω νά βγεῖ ἔξω.						
Τόν βάζω νά καθίσει πίσω ἀπό τήν πόρτα.						
Τόν βάζω ν'ἀντιγράφει κείμενα.						
Τόν βάζω νά μάθει ἀπ'ἔξω κείμενα.						
Τόν βάζω νά ξαναγράφει πολλές φορές τήν ἴδια ἐργασία.						
Τόν σημειώνω στόν κατάλογο.						
Τόν βαθμολογῶ.						

(Συνέχεια στήν ἑπόμενη σελίδα)

'Εφάρμοσα τό παρακάτω μέτρο γιά τή θεραπεία αὐτοῦ τοῦ προβλήματος	ὄχι	πολύ σπάνια	σπάνια	οὔτε σπάνια οὔτε συχνά	συχνά	πολύ συχνά
Τοῦ μίλησα στή συνείδησή του.						
Τοῦ ἐπιτέθηκα μέ λόγια.						
Τοῦ ἔκανα παρατηρήσεις.						
Τόν προειδοποίησα.						
Τόν ἀπείλησα.						
Τοῦ ἀφαίρεσα ἀγαπητά του πράγματα.						
Τοῦ ἀφαίρεσα τό ἀντικείμενο,μέ τό ὁποῖο ἐνοχλεῖ.						
Μίλησα μαζί του γιά τό πρόβλημά του.						
Πρόβαλα τήν ἀξία του στήν τάξη.						
Γλωσσική συγκατάθεση (ναί,ὡραῖα,καλά κλπ.						
Τόν ἐπαίνεσα.						
Τοῦ ἔδωσα κάτι πού τοῦ ἀρέσει (γλυκά, παιγνίδια κλπ.).						
"Εδειξα θετική ἔκφραση (τοῦ ἔγνεφα συγκαταβατικά,χαμογελαστά κλπ.)						
"Εδειξα ἀπειλητική ἔκφραση.						
Τοῦ ἔδειξα συναισθηματική ζεστασιά (ἀγκάλιασμα,χειραψία,χάιδεμα κλπ.).						
Σωματική ἐπίθεση (τράβηγμα μαλλιῶν, αὐτιῶν,τράνταγμα κλπ.).						
Τοῦ ἔδωσα βραβεῖα.						
Τοῦ ἔδωσα πόντους ἐπιμελείας.						
Τόν τιμώρησα.						
"Εκανα μαζί του μιά συμφωνία.						
Τόν συγχώρεσα.						
Τόν ἀγνόησα.						
"Εκανα συμφωνία μέ τήν τάξη.						
Τόν βοήθησα μέ φροντιστήριο κλπ.						
Μίλησα μέ τούς γονεῖς του.						
Συνέστησα στούς γονεῖς του νά κάνουν κάτι γιά τό πρόβλημά του.						
Συμβούλεψα τούς γονεῖς του νά προσπαθήσουν γιά τή λύση τοῦ προβλήματος.						
Μέ συζητήσεις προσπάθησα νά κεντρίσω τό ἐνδιαφέρον τῶν γονέων γιά τό σχολεῖο.						
Συνέστησα στούς γονεῖς νά προσαρμόσουν τόν τρόπο ἀγωγῆς τοῦ παιδιοῦ μέ αὐτόν τοῦ σχολ						

(Συνέχεια στήν ἑπόμενη σελίδα)

Ἐφάρμοσα τό παρακάτω μέτρο γιά τή θεραπεία αὐτοῦ τοῦ προβλήματος	ὄχι	πολύ σπάνια	σπάνια	οὔτε σπάνια οὔτε συχνά	συχνά	πολύ συχνά
Μείωσα τήν εὐαισθησία μου ἀπέναντι στή συμπεριφορά τοῦ παιδιοῦ.						
Προσπάθησα νά εἶμαι φιλικός πρός τό μαθητή						
Προσπάθησα ν'ἁπλοποιήσω τή γλώσσα στή διδασκαλία μου.						
Ἐφάρμοσα ἐλαστικά κριτήρια γι' αὐτόν τό μαθητή.						
Ἔκρινα ἀντικειμενικά τίς ἐπιδόσεις τοῦ μαθητῆ.						
Προσπάθησα νά εἶμαι πιό ὑπομονετικός στή διάρκεια τῆς διδασκαλίας.						
Ἐφάρμοσα συστηματικό προγραμματισμό καί προετοιμασία στή διδασκαλία μου.						
Ἔκαμα συστηματική ὀργάνωση στή δομή τῆς διδασκαλίας μου.						
Ἔβαλα πιό λίγες ἐργασίες γιά τό σπίτι.						
Ἐφάρμοσα συστηματικό ἔλεγχο στίς ἐργασίες τοῦ μαθητῆ.						
Διεύρυνα τίς παιδαγωγικές μου γνώσεις μέ ἐπιμορφώσεις.						
Λιγόστεψα τίς ἀπαιτήσεις μου στήν τάξη.						
Ἐφάρμοσα πολλῶν εἰδῶν ἀσκήσεις στή διδ/λία.						
Ἔγινα εὐγενικός πρός τό μαθητή.						
Ἀπόδέχτηκα τό μαθητή σάν ἰσότιμο μέλος.						
Ἐφάρμοσα περισσότερες ἐπαναλήψεις.						
Ἐλάττωσα τό ρυθμό διδασκαλίας.						
Ἐξήγησα στό μαθητή γιά τά ἐπακόλουθα πού θά ἔχει σ'αὐτόν καί στούς ἄλλους αὐτή ἡ συμπεριφορά του.						
Λεπτομερή ἐπεξεργασία τῆς ὕλης.						
Χρησιμοποίησα περισσότερα ἐποπτικά μέσα.						
Ἄλλαξα τή διάταξη τῶν θρανίων.						
Παρουσίασα τό μαθητή στό διευθυντή.						
Τόν παρουσίασα στό συμβούλιο τῶν δασκάλων.						
Τόν ἀπέκλεισα γιά ἕνα διάστημα ἀπό τό σχολεῖο.						
Ἔδειξα κατανόηση γιά τό μαθητή.						
Τοῦ ἀνέθεσα τίς ὑπηρεσίες τοῦ ἐπιμελητῆ.						
Διοργάνωσα τούς μαθητές σέ γκρούπ, ἀνάλογα μέ τίς ἐπιδόσεις τους.						

δ) Στά παρακάτω μέτρα ἀπαντεῖστε μέ ναί ἤ ὄχι:

	ναί	ὄχι
Ἐφάρμοσα τό παρακάτω μέτρο γιά τή θεραπεία αὐτοῦ τοῦ προβλήματος.		
Ὑποβίβασα τό μαθητή σέ μικρότερη τάξη.		
Μείωσα τό ἀριθμό τῶν μαθητῶν τῆς τέξεως		
Αὔξησα τίς ὧρες διδασκαλίας.		
Μείωσα τίς ὧρες διδ/λίας στά γερμανικά.		
Διαμοίρασα τούς πολλούς προβληματικούς μαθητές σέ ἄλλες παράλληλες τάξεις.		
Καλυτέρεψα τίς συνθῆκες τῆς αἴθουσας (φῶς, θερμοκρασία, θόρυβος κλπ.).		
Ἔστειλα τό μαθητή σ'ἕνα ἄλλο σχολεῖο.		
Ἔστειλα τό μαθητή σ'ἕνα εἰδικό (παιδαγωγό, ψυχολόγο, γιατρό κλπ.)		

ε) Ἐλέγξτε παρακαλῶ, ἐάν μέ τίς περιπτώσεις πού σταυρώσατε, στόν προηγούμενο κατάλογο τῶν μέτρων, δώσατε ὅλα τά μέτρα, πού χρησιμοποιήσατε γιά τή θεραπεία τοῦ προβλήματος αὐτοῦ (σελίδα). Ἐάν μέ τίς περιπτώσεις πού ἀναφέρονται στόν κατάλογο, δέν ἔγινε πλήρης περιγραφή τῆς θεραπείας πού ἐφαρμόσατε, μπορεῖτε, στόν παρακάτω χῶρο μέ δικές σας περιπτώσεις, νά συμπληρώσετε αὐτή τήν περιγραφή.
(Σταυρῶστε τίς περιπτώσεις αὐτές ὅπως προηγουμένως).

(Συνέχεια στήν ἑπόμενη σελίδα)

Ἐφάρμωσα τό παρακάτω μέτρο γιά τή θεραπεία αὐτοῦ τοῦ προβλήματος	πολύ σπάνια	σπάνια	οὔτε σπάνια οὔτε συχνά	συχνά	πολύ συχνά

9. Χρησιμοποιήσατε τά μέτρα αὐτά,στά πλαίσια μιᾶς ἐπιστημονικῆς θεωρίας;

ναί ☐ ὄχι ☐

ἐάν ναί,γράψτε ποιάς

1. .....

2. .....

10.**α.** Ἐκλέξτε παρακαλῶ,μέχρι τρία μέτρα,ἀπό αὐτά πού ἀναφέρατε,τά ὁποῖα ἀποδείχτηκαν,πιό ἀποτελεσματικά,γιά τή θεραπεία αὐτοῦ τοῦ προβλήματος.Γράψτε στά παρακάτω κουτάκια,αὐτά τά μέτρα,ὅπως ἀκριβῶς εἶναι στόν κατάλογο,μέ τή σειρά,σύμφωνα μέ τό βαθμό ἀποτελεσματικότητας.

πρῶτο ἀποτελεσματικότερο	
δεύτερο "	
τρίτο "	

β) Ποῦ ὀφείλεται,κατά τή γνώμα σας,ἡ ἀποτελεσματικότητα αὐτῶν τῶν μέτρων;

στά ἴδια τά μέτρα στόν τρόπο ἐφαρμογῆς τους καί σιά δυό

γ) Χρησιμοποιήσατε ἀπό τήν ἀρχή αὐτά τά μέτρα,γιά τή θεραπεία τοῦ προβλήματος ἤ προηγουμένως εἴχατε χρησιμοποιήσει ἄλλα;
(σταυρῶστε ἀνάλογα)

	ἀπό τήν ἀρχή	προηγουμένως ἄλλα
πρώτη ἀποτελεσματική		
δεύτερη ἀποτελεσματική		
τρίτη ἀποτελεσματική		

δ) Πόσο χρονικό διάστημα χρησιμοποιήσατε αὐτά τά μέτρα,γιά τή θεραπεία τοῦ προβλήματος; (Δῶστε ἀριθμό ἡμερῶν,περίπου,ἤ σταυρῶστε ἀνάλογα)

	ἡμέρες	δέν γνωρίζω
πρώτη ἀποτελεσματική		
δεύτερη "		
τρίτη "		

ε) Ὑπολογίστε τήν ἀποτελεσματικότητα,πού εἴχατε,στή θεραπεία αὐτοῦ τοῦ προβλήματος.

	πρῶτο μέτρο	δεύτερο μέτρο	τρίτο μέτρο
μηδέν ἀποτέλεσμα			
πολύ ἐλάχιστο "			
ἐλάχιστο "			

(Συνέχεια στήν ἑπόμενη σελίδα)

	πρῶτο μέτρο	δεύτερο μέτρο	τρίτο μέτρο
έτριο ἀποτέλεσμα			
εγάλο "			
ολύ μεγάλο "			

ζ) Χρησιμοποιήσατε αὐτά τά μέτρα γιά τή λύση καί ἄλλων προβλημάτων τοῦ μαθητῆ;

ναί ☐ ὄχι ☐

η) Χρησιμοποιήσατε αὐτά τά τρία μέτρα, τῆς προηγούμενης σελίδας, γιά τή θεραπεία προβλημάτων ἄλλων μαθητῶν;

ναί ☐ ὄχι ☐

1ο ἐάν ναί, πόσο συχνά;

	πρῶτο μέτρο	δεύτερο μέτρο	τρίτο μέτρο
ολύ σπάνια			
σπάνια			
ούτε σπάνια ούτε συχνά			
συχνά			
ολύ συχνά			

2ο μέ ποιά ἀποτελεσματικότητα

	πρῶτο μέτρο	δεύτερο μέτρο	τρίτο μέτρο
ιανένα ἀποτέλεσμα			
ολύ ἐλάχιστο "			
μέτριο "			
μεγάλο "			
ολύ μεγάλο "			

11. Πόσα χρόνια εἶστε στή Γερμανία,περίπου; ☐

12. Οἰκογενειακή σας κατάσταση: (σταυρῶστε ἀνάλογα)

παντρεμένος	ἐλεύθερος	χήρος	διαζευγμένος

13. Ἔχετε παιδιά; ὄχι ☐ ναί ☐ → πόσα ☐

14. Πόσα χρόνια ὑπηρεσίας ἔχετε,περίπου ; ☐

15. Φύλο (σταυρῶστε ἀνάλογα) ἄνδρας ☐ γυναίκα ☐

16. Πόσων χρονῶν εἶστε,περίπου ; ☐

17. Ἀναφέρατε τίς μεταπτυχιακές σπουδές πού ἔχετε ἤ πού κάνετε τώρα.

α) Τελειωμένες μεταπτυχιακές σπουδές:

1. Μετεκπαίδευση διδασκαλείου ☐
2. Πανεπ.τίτλοι παιδ.ἤ ψυχολ. .....
3. Ἄλλοι πανεπ. τίτλοι .....

β) Σπουδάζω (κύριο μάθημα).....,ἐξάμηνα ☐

Εὐχαριστῶ πολύ γιά τή συνεργασία σας.

UNIVERSITÄT DÜSSELDORF
ERZIEHUNGSWISSENSCHAFTLICHES INSTITUT

Liebe Kollegin, lieber Kollege!

Ich möchte Sie in den nächsten 45 Minuten um Ihre Mitarbeit bei der Durchführung einer Untersuchung bitten.

Ziel der Untersuchung ist zu erfahren, welche Probleme und mit welcher Häufigkeit diese im schulischen Unterricht auftreten. Dabei werden als Probleme alle Verhaltensauffälligkeiten der Schüler betrachtet, die im Unterricht auftreten können, und durch ihr Auftreten den Unterricht stören bzw. die an den Unterricht gestellten Erwartungen nicht erfüllen. Zusätzlich bitte ich Sie, mögliche Gründe zur Erklärung derartiger Verhaltensauffälligkeiten und Möglichkeiten zur Beseitigung und Veränderung dieser Störungen zu nennen.

Selbstverständlich werden Ihre gesamten Angaben a n o n y m behandelt. Die Ergebnisse dieser Untersuchung werden Ihnen nach Wunsch bekannt gegeben.

a) Beachten Sie bitte, daß es keine richtigen oder falschen Antworten gibt.

b) Fast alle Fragen im Fragebogen sind durch Ankreuzen zu beantworten.

c) Einige Fragen erfordern eine freie Beantwortung.

d) Lesen Sie bitte alle Aussagen aufmerksam und in der gegebenen Reihenfolge durch. Beantworten Sie bitte die Aussagen gemäß Ihren Unterrichtserfahrungen, damit eine präzise Beschreibung und Behandlung der Verhaltensauffälligkeit ermöglicht wird.

e) Hier ein Beispiel, wie man solche Aussagen in ähnlicher Weise beantworten kann.

Dieses Problemverhalten kommt bei diesem/dieser Schüler/in	nicht vor	sehr selten vor	selten vor	weder selten noch häufig vor	häufig vor	sehr häufig vor
wirft Gegenstände während des Unterrichts						
schwätzt mit seinem Nachbarn						
macht seine Hausaufgaben nicht						
kann nicht zügig lesen						
beschimpft seine Mitschüler						
beschimpft mich						
läuft in der Klasse herum						
stellt sich auf die Bank, Stuhl u.ä.						
arbeitet zu langsam						
kann sich nicht klar und deutlich äußern (mündlich oder schriftlich)						

1. Alle Aussagen werden der Reihe nach von oben nach unten angekreuzt.

2. Die Ankreuzungen der ersten Spalte (nicht vor) bedeuten daß der/die Schüler/in kein solches Problemverhalten zeigt.

3. In den anderen Spalten (sehr selten vor usw.) jedoch zeigt er/sie dieses Problemverhalten in der entsprechenden Intensität.

4. Zur besseren Einschätzung des Grades Ihrer Aussagen verwenden Sie bitte die nachfolgende Schätzskala:

kommt	nicht vor	sehr selten vor	selten vor	weder selten noch häufig vor	häufig vor	sehr häufig vor
Schätzskala	0	1	2	3	4	5

1. In welcher Klasse unterrichten Sie? (Gemeint ist die Klasse, in der Sie Klassenlehrer sind oder in der Sie die meisten Stunden unterrichten.)

Klassen	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Übergangsklassen									
Muttersprachеklassen									
Langformklassen									

2. Wieviele Schüler beträgt diese Klasse (Anzahl - Geschlecht):

Mädchen: ☐
Jungen : ☐
Summe : ☐

3. Seit wann unterrichten Sie in dieser Klasse?

Monate ☐
Jahre ☐

4. Wieviel problematische Schüler befinden sich nach Ihrer Auffassung in dieser Klasse? (Anzahl - Geschlecht)

Mädchen ☐
Jungen ☐
Summe ☐

5. Wählen Sie bitte den/die Schüler/in, der/die für Sie ein großes "Problem" während des Unterrichts darstellt, und beantworten Sie bitte die nachfolgenden Fragen nur in Bezug auf diesen/diese Schüler/in.

a) Geschlecht dieses/dieser Schülers/Schülerin

Mädchen ☐
Junge ☐

b) Wie alt ist dieser/diese Schüler/in (Jahre ungefähr)? ☐

c) Seit wann ist er/sie Mitglied in dieser Klasse (Schuljahre ungefähr)? ☐

d) Der/die hier zu beschreibende Problemschüler/in ist
1. nicht sitzengeblieben ☐
2. einmal sitzengeblieben ☐
3. zweimal sitzengeblieben ☐

e) Der/die Schüler/in wird voraussichtlich sitzenbleiben
ja ☐
nein ☐

f) Jetzt versuchen Sie bitte, mit dem nachfolgenden Katalog von Verhaltensauffälligkeiten das "Problem" oder die "Probleme" des/der Schülers/Schülerin möglichst genau zu beschreiben. (Sie können den Katalog durch eigene Aussagen von Verhaltensauffälligkeiten ergänzen, wenn es Ihnen erforderlich erscheint.)

Dieses Problemverhalten kommt bei diesem/dieser Schüler/in	nicht vor	sehr selten vor	selten vor	weder selten noch häufig vor	häufig vor	sehr häufig vor
schwätzt mit seinem Tischnachbarn						
zeigt schwankende Leistungen						

Dieses Problemverhalten kommt bei diesem/dieser Schüler/in	nicht vor	sehr selten vor	selten vor	weder selten noch häufig vor	häufig vor	sehr häufig vor
macht seine Hausaufgaben nicht						
kann nicht zügig lesen						
beschimpft seine Mitschüler						
beschimpft mich (als Lehrer)						
läuft im Klassenraum herum						
stellt sich auf die Bank, Stuhl etc.						
arbeitet zu langsam						
kann sich nicht klar und deutlich äußern (mündlich und schriftlich)						
versäumt ohne Anlaß den Unterricht						
verläßt den Klassenraum ohne Erlaubnis						
kann nicht konzentriert arbeiten (wird von der Arbeit leicht abgelenkt)						
seine Leistungen sind zu schwach						
ist nicht in der Lage, mit Mitschülern zu kooperieren						
bringt mit seinen Grimassen und Äußerungen die Klasse zum Lachen						

Dieses Problemverhalten kommt bei diesem/dieser Schüler/in	nicht vor	sehr selten vor	selten vor	weder selten noch häufig vor	häufig vor	sehr häufig vor
macht Lärm mit Gegenständen Bleistift, Lineal Hände etc.)						
wird leicht in Verlegenheit gebracht (wird rot, schwitzt etc.)						
kann Gelerntes nicht lange behalten						
lacht über meinen Unterricht						
lacht mich aus						
kann Gelerntes nicht anwenden						
gibt Laute von sich (schreit, pfeift, lacht etc.)						
kaut Kaugummi im Unterricht						
kann Gelerntes nicht auf neue Bereiche oder Situationen übertragen						
droht Mitschülern						
beschädigt Sachen der Mitschüler						
wirft während des Unterrichts mit Gegenständen						
beteiligt sich am Unterrichtsprozeß nicht ohne meine Aufforderung						

Dieses Problemverhalten kommt bei diesem/dieser Schüler/in	nicht vor	sehr selten vor	selten vor	weder selten noch häufig vor	häufig vor	sehr häufig vor
beschädigt Gegenstände der Klasse (Stühle, Tische etc.)						
kann keine Kontakte mit anderen Schülern aufnehmen						
ignoriert demonstrativ meine Anordnungen (antwortet nicht, schreibt weiter etc.)						
hat einen geringen Wortschatz						
lügt						
betätigt sich während des Unterrichts sexuell						
ist unsauber (Kleider, Körper, Sachen etc.)						
wird tätlich gegenüber Mitschülern (tritt, stellt Bein, zieht Haare etc.)						
unterbricht Mitschüler ohne Grund (beim Schreiben, Lesen, Erzählen etc.)						
unterbricht mich ohne Grund						
hat Schwierigkeiten, die Unterrichtssprache zu verstehen						
ihm/ihr fehlen die Grundlagen in den Hauptfächern (Griechisch, Mathematik, Deutsch)						

Dieses Problemverhalten kommt bei diesem/dieser Schüler/in	nicht vor	sehr selten vor	selten vor	weder selten noch häufig vor	häufig vor	sehr häufi vor
ißt während des Unterrichts						
schlägt Mitschüler						
beschäftigt sich mit Material, das nicht zum Unterricht gehört (Bücher, Zeitungen, Magazine etc.)						
redet beim Arbeiten vor sich hin						
bedroht mich						
redet mir vor oder nach						
ist den Klassenanforderungen nicht gewachsen						
wird in der Klasse überfordert						
verachtet Regeln und Vereinbarungen der Klasse						
meldet sich oft, ohne etwas zu wissen						
beklagt sich, daß die Mitschüler ihm etwas tun						
ist mein Kontrahent (widerspricht mir ständig)						
ist in seinen Sachen und Arbeiten nicht ordentlich						
es ist schwer, ihn zum Reden zu bringen						

g) Kontrollieren Sie bitte, ob durch Ihre Angaben im vorhergehenden Katalog die Verhaltensauffälligkeit des Schülers/der Schülerin präzise und vollständig erfaßt wird. Wenn dies mit diesen Angaben nicht möglich war, ergänzen Sie bitte den Katalog durch geeignete Angaben im nachfolgenden Raum. Verfahren Sie dann analog zum vorhergehenden Katalog.

Dieses Problemverhalten kommt bei diesem/dieser Schüler/in	sehr selten vor	selten vor	weder selten noch häufig vor	häufig vor	sehr häufig vor

6. Wenn Sie (im Katalog des Problemverhaltens) mehrere Problemverhaltensweisen für die Beschreibung des Verhaltens des Problemschülers angegeben haben, nennen Sie bitte das Problemverhalten des Schülers/der Schülerin, das Ihnen als das auffälligste erscheint. (Schreiben Sie es bitte in das vorgegebene Kästchen.)

Das auffälligste Problemverhalten des Schülers/der Schülerin	

Bitte beantworten Sie nun alle nachfolgenden fragen in Bezug auf dieses Problemverhalten (im Kästchen) des Schülers/der Schülerin.

a) Wer hat Sie auf dieses Problemverhalten des Schülers/der Schülerin aufmerksam gemacht? (Bitte entsprechend ankreuzen)

1. Ich bin selbst auf das Problem gestoßen ☐
2. Meine Kollegen ☐
3. Die Mitschüler ☐
4. Die Eltern des Schülers/der Schülerin ☐
5. Andere Personen ☐

b) Zeigen andere Schüler in Ihrer Klasse in gleichem Maße das gleiche Problemverhalten wie das im Kästchen genannte?

ja ☐ nein ☐

Wenn ja, geben Sie bitte an, wieviele (Anzahl - Geschlecht)

Mädchen ☐
Jungen ☐
Summe ☐

c) Wann zeigt der/die Schüler/in dieses Problem am häufigsten?

1a bisher nicht von mir systematisch beobachtet ☐
zu unregelmäßigen Zeitpunkten im Unterricht ☐
ständig während des Unterrichts ☐
zu regelmäßigen Zeitpunkten im Unterricht ☐

1b Wenn Sie die letzte Angabe in Frage 1a angekreuzt haben, dann präzisieren Sie diese Antwort bitte durch die entsprechende Beantwortung der folgenden Fragen. (Sie haben die Möglichkeit, mehr als eine Ankreuzung zu machen, wenn es erforderlich ist.)

Tage	Mo	Di	Mi	Do	Fr	Sa

Unterrichtsstunde	1	2	3	4	5	6

Viertel-Unterrichtsstunde	0-15'	16-30'	31-45'

d) Im Folgenden finden Sie eine Zusammenstellung solcher Gründe, die Verhaltensauffälligkeiten erklären. Kreuzen Sie bitte in Spalte 1 (eins) alle Gründe an, die Ihrer Meinung nach das Problem nicht erklären. Für die, die das Problem erklären, geben Sie bitte den Grad, mit dem sie es erklären, an. (Es handelt sich um das von Ihnen ausgewählte Problem auf Seite .)

Die nachfolgenden Gründe erklären dieses Problemverhalten des Schülers/der Schülerin	nicht	in sehr geringem Maße	in geringem Maße	in weder geringem noch starkem Maße	in starkem Maße	in sehr starkem Maße
die unangemessenen Vorbilder in der Familie						
im Unterricht wird der Lernstoff zu schnell abgehandelt						
begreift schwer						
ich lasse dem/der Schüler/in keine Freiheit im Unterricht						
der rasche soziale Abstieg der Familie						
kann nicht lange konzentriert arbeiten						
ist das einzige Kind in der Familie						
die geringen Unterstützungsmöglichkeiten und -bereitschaft in der Familie						
ist ungezogen						
ich bin ungerecht zu ihm/ihr						

Die nachfolgenden Gründe erklären dieses Problemverhalten des Schülers/der Schülerin	nicht	in sehr geringem Maße	in geringem Maße	in weder geringem noch starkem Maße	in starkem Maße	in sehr starkem Maße
ist an schulischen Dingen nicht interessiert						
ist das letzte Kind in der Familie						
ich betrachte und behandele ihn/sie nicht als gleichwertige Person						
ist nicht fleißig						
ist vergeßlich (kann Gelerntes nicht lange behalten)						
ich wirke im Unterricht unsicher und nervös						
ist aggressiv						
ich bin ungeduldig im Unterricht						
ist bösartig						
meine unvollständige Unterrichtsvorbereitung						
seine/ihre körperliche Überlegenheit						

Die nachfolgenden Gründe erklären dieses Problemverhalten des Schülers/der Schülerin	nicht	in sehr geringem Maße	in geringem Maße	in weder geringem noch starkem Maße	in starkem Maße	in sehr starkem Maße
der negative Einfluß der Spielkameraden						
ich stelle zu hohe Anforderungen an ihn/sie						
die vielen Kinder in der Familie						
der Lernstoff ist langweilig						
seine/ihre körperliche Unterlegenheit						
gibt sich keine Mühe für den Unterricht						
der rasche soziale Aufstieg der Familie						
die schlechten Klassenraumbedingungen (Wärme, Beleuchtung, Lärmschutz, Möbel etc.)						
das aggressive Verhalten der Mitschüler						

Die nachfolgenden Gründe erklären dieses Problemverhalten des Schülers/der Schülerin	nicht	in sehr geringem Maße	in geringem Maße	in weder geringem noch starkem Maße	in starkem Maße	in sehr starkem Maße
seine/ihre sprachlichen Äußerungen sind auffällig (stottert, lispelt etc.)						
ich bin nachlässig beim Kontrollieren seiner/ihrer Arbeiten						
die ungünstige Einstellung der Eltern gegenüber Schule und Erziehung						
die Sitzordnung der Klasse						
seine/ihre oppositionelle Haltung						
das hohe Lerntempo der Klasse						
ich fühle mich betroffen, wenn er/sie schlechte Leistungen bringt						
die unangemessenen Erziehungsentscheidungen der Familie (Schulabbruch, Schulart etc.)						
der überwiegende Anteil des Deutschunterrichts						

Die nachfolgenden Gründe erklären dieses Problemverhalten des Schülers/der Schülerin	nicht	in sehr geringem Maße	in geringem Maße	in weder geringem noch starkem Maße	in starkem Maße	in sehr starkem Maße
die Doppelbelastung des Schülers durch den Deutsch- und Griechisch-Unterricht						
seine/ihre Gestalt ist auffällig (klein, dick, behindert etc.)						
ich ignoriere ihn/sie						
seine/ihre frühkindlichen traumatischen Erlebnisse						
ist verschlossen						
die schlechten Schülerbeziehungen untereinander						
er/sie spricht auf meine Unterrichtsmethode nicht an						
er/sie ist schlecht (sein/ihr unakzeptables moralisches Verhalten)						
die große Schüleranzahl der Klasse						
der häufige Schule- und Schulsystemwechsel						

Die nachfolgenden Gründe erklären dieses Problemverhalten des Schülers/der Schülerin	nicht	in sehr geringem Maße	in geringem Maße	in weder geringem noch starkem Maße	in starkem Maße	in sehr starkem Maße
wird mit häuslichen Arbeiten übermäßig belastet						
ich will, daß er/sie mir gehorcht						
die schlechte Zusammenarbeit der Eltern mit mir						
die geringe Anzahl von Unterrichtsstunden in griechischer Sprache						
die unangemessenen Erziehungstechniken der Eltern (verwöhnend, autoritär, vernachlässigend etc.)						
die ermutigende und unterstützende Haltung der Mitschüler						
er/sie verfügt über keine gute Sinneswahrnehmung						
ich neige dazu, im Unterricht launisch zu sein						
ist zerstreut						
ich nehme meinen Beruf nicht ernst						

Die nachfolgenden Gründe erklären dieses Problemverhalten des Schülers/der Schülerin	nicht	in sehr geringem Maße	in geringem Maße	in weder geringem noch starkem Maße	in starkem Maße	in sehr starkem Maße
die unangemessene Anwendung von Unterrichtsmedien						
seine/ihre fehlende Anerkennung in der Familie						
die in der Klasse unterrichtenden Fachlehrer						
sein/ihr schlechter Gesundheitszustand						
ich lobe ihn/sie sehr selten						
die wechselnde Bezugsperson des Schülers/der Schülerin						
die hohen Leistungsansprüche der Eltern						
meine Ausbildung als Lehrer ist teilweise unzureichend						
die ungünstigen Wohnverhältnisse						
ist schwach begabt						

Die nachfolgenden Gründe erklären dieses Problemverhalten des Schülers/der Schülerin	nicht	in sehr geringem Maße	in geringem Maße	in weder geringem noch starkem Maße	in starkem Maße	in sehr starkem Maße
ich lasse ihm/ihr im Unterricht sehr viel Freiheit						
ist nachlässig						
das gespannte Verhältnis in der Familie (streitende, geschiedene, schicht-arbeitende Eltern etc.)						
ist hypermotorisch veranlagt						
ich bestrafe ihn/sie sehr häufig						
er/sie gehört altersmäßig nicht zu dieser Klasse						
ist unordentlich						

f) Kontrollieren Sie nun bitte, ob durch die Erklärungen in der vorangegangenen Liste das Problemverhalten vollständig und präzise erklärt wurde. Falls dies nicht geschah, können Sie geeignete eigene Erklärungen in den nachfolgenden Raum einfügen. (Verfahren Sie dann analog zu den vorangegangenen Erklärungen in der Liste.)

Die nachfolgenden Gründe erklären dieses Problemverhalten des Schülers/der Schülerin	in sehr geringem Maße	in geringem Maße	in weder geringem noch starkem Maße	in starkem Maße	in sehr starkem Maße

7. Haben Sie die vorangegangenen Erklärungen im Rahmen einer wissenschaftlichen Theorie abgegeben?

ja ☐ nein ☐

wenn ja, im Rahmen welcher?

a) ..... b) .....

8. a) Kennen Sie Maßnahmen, mit denen man das von Ihnen ausgewählte Problemverhalten (auf Seite) beseitigen kann?

ja ☐ nein ☐

b) Haben Sie Maßnahmen ergriffen, um das Problemverhalten des Schülers/der Schülerin zu beseitigen?

ja ☐ nein ☐

c) Im folgenden finden Sie eine Liste von möglichen Maßnahmen, mit denen man Schülerprobleme therapieren kann. Bitte lesen Sie aufmerksam alle Maßnahmen durch und kreuzen Sie analog zu den bisherigen Listen an, damit Sie die angewandte Therapie zur Beseitigung des Problems präzise wiedergeben können.

Ich verwendete diese Maßnahmen bei der Beseitigung des Problemverhaltens	nicht	sehr selten	selten	weder selten noch häufig	häufig	sehr häufig
Ohrfeigen						
schlagen						
rütteln						
in die Ecke stellen						
aus dem Klassenraum herausschicken						
vor die Tür stellen						
während der Pause in der Klasse Nachsitzen lassen						
Texte abschreiben lassen						
Texte auswendig lernen lassen						
Aufgaben wiederholt schreiben lassen						
ins Lehrerheft eintragen						
zensieren						

Ich verwendete diese Maßnahmen bei der Beseitigung des Problemverhaltens	nicht	sehr selten	selten	weder selten noch häufig	häufig	sehr häufig
ins Gewissen reden						
den/die Schüler/in sprachlich angreifen						
tadeln						
Ermahnungen						
den/die Schüler/in bedrohen						
dem/der Schüler/in beliebte Sachen entziehen						
den Gegenstand, mit dem er/sie stört, wegnehmen						
mit dem/der Schüler/in über sein/ihr Problem sprechen						
seine/ihre Wertschätzung vor der Klasse vortragen						
sprachliche Zustimmung (Ja; gut so etc.)						
den/die Schüler/in loben						
etwas geben, was der/die Schüler/in gern hat						
positive Gesten zeigen (zulächeln, positiv zunicken)						
negative Gesten zeigen						
emotionale Wärme zeigen (umarmen, Hand geben, streicheln)						
Körperangriffe (Haareziehen, Ohrenziehen, rütteln etc.)						

ch verwendete diese Maß- ahmen bei der Beseitigung des Problemverhaltens	nicht	sehr selten	selten	weder selten noch häufig	häufig	sehr häufig
Auszeichnungen verteilen						
leißpunkte vergeben						
den/die Schüler/in bestrafen						
nit dem/der Schüler/in eine Abmachung treffen						
dem/der Schüler/in verzeihen						
den/die Schüler/in igno- rieren						
eine Abmachung mit der Klasse treffen						
den/die Schüler/in durch Nachhilfestunden fördern						
ein Gespräch mit den Eltern führen						
die Eltern beauftragen, etwas zu unternehmen						
den Eltern raten, bei der Be- seitigung des Problems mit- zuwirken						
die Eltern für die schuli- schen Angelegenheiten moti- vieren						
den Eltern raten, ihre Er- ziehungspraktiken an die der Schule anzupassen						
meine Empfindlichkeit gegen- über dem/der Schüler/in reduzieren						

Ich verwendete diese Maßnahmen bei der Beseitigung des Problemverhaltens	nicht	sehr selten	selten	weder selten noch häufig	häufig	sehr häufig
dem/der Schüler/in gegenüber freundlich sein						
eine einfache Unterrichtssprache sprechen						
meine Bewertungsmaßstäbe dem/der Schüler/in anpassen						
die Leistungen des Schülers/der Schülerin gerecht beurteilen						
im Unterricht geduldig wirken						
meine Unterrichtsplanung und -vorbereitung handhaben						
den Unterricht systematisch auf das Niveau des Schülers/der Schülerin hin strukturieren						
weniger Hausaufgaben geben						
die Arbeiten des Schülers/der Schülerin ständig kontrollieren						
meinen Kenntnisstand durch Fortbildung erweitern						
die hohen Anforderungen an die Klasse herabsetzen						
verschiedene Arten von Übungen zusätzlich in den Unterricht einbauen						
dem/der Schüler/in gegenüber höflich sein						

Ich verwendete diese Maßnahmen bei der Beseitigung des Problemverhaltens	nicht	sehr selten	selten	weder selten noch häufig	häufig	sehr häufig
den/die Schüler/in als gleichwertige Person akzeptieren						
mehr Lernstoffwiederholungen einführen						
das Unterrichtstempo verringern						
den/die Schüler/in über die Folgen seines/ihres Verhaltens aufklären						
gründliche Verarbeitung des Lernstoffs						
mehr Unterrichtsmedien benutzen						
die Sitzordnung ändern						
den/die Schüler/in zum Direktor bringen						
den/die Schüler/in vor die Lehrerkonferenz bringen						
Ausschließung des Schülers/der Schülerin vom Unterricht						
dem/der Schüler/in gegenüber Verständnis zeigen						
Leistungsdifferenzierungen einführen						
Klassendienste zuteilen						

d) Bei den nachfolgenden Maßnahmen beantworten Sie die Aussagen bitte mit ja oder nein:

Ich habe die nachfolgenden Maßnahmen für die Beseitigung des Problems verwendet	Ja	Nein
Zurückstellung des Schülers/der Schülerin		
Verringerung der Klassenfrequenz		
Erhöhung der Anzahl der Unterrichtsstunden		
Verteilung der vielen Problemschüler in Parallelklassen		
Verbesserung der Klassenbedingungen (Licht, Wärme, Lärm etc.)		
Überweisung des Schülers/der Schülerin in eine andere Schule		
Überweisung des Schülers/der Schülerin zu einem Fachmann (Pädagogen, Psychologen, Arzt etc.)		

e) Kontrollieren Sie bitte Ihre Angaben in der vorangegangenen Liste von Maßnahmen; sind Ihre Bemühungen zur Therapie des Problems durch diese Aussagen vollständig erfaßt? Wenn durch die genannte Liste der Maßnahmen die exakte Beschreibung Ihrer Therapie nicht vollständig erfaßt wurde, können Sie in dem nachfolgenden Raum durch eigene Aussagen Ihre Therapiebeschreibung vervollständigen. (Kreuzen Sie dann diese Aussagen wie vorher an.)

Ich verwendete diese Maßnahmen bei der Beseitigung des Problemverhaltens	sehr selten	selten	weder selten noch häufig	häufig	sehr häufig

9. Haben Sie diese Maßnahmen (für die Beseitigung des Problemverhaltens) im Rahmen einer wissenschaftlichen Theorie durchgeführt?

ja ☐ nein ☐

Wenn ja, im Rahmen welcher?

1. .....

2. .....

10. a) Wählen Sie bitte bis zu drei Maßnahmen, die sich bei der Lösung des erklärten Problemverhaltens als die wirksamsten erwiesen haben, und tragen Sie sie in die Kästchen ein, so daß die wirksamste als erste, die zweitwirksamste als zweite etc. eingeordnet sind.

Die wirksamste Maßnahme	
Die zweitwirksamste Maßnahme	
Die drittwirksamste Maßnahme	

b) Auf welche Faktoren ist die wirksamste dieser Maßnahmen zurückzuführen?

1. auf die Maßnahme selbst ☐ 2. auf die Anwendung ☐ 3. auf beide(1;2) ☐

c) Haben Sie diese Maßnahmen von Anfang an angewandt oder sind Sie zu diesen übergegangen, weil andere erfolglos waren?

Ich wendete diese Maßnahme von Anfang an an	Ja	Nein
Die wirksamste Maßnahme		
Die zweitwirksamste Maßnahme		
Die drittwirksamste Maßnahme		

d) Wielange haben Sie diese Maßnahmen durchgeführt? (Geben Sie bitte ungefähr die Anzahl der Tage an oder kreuzen Sie die letzte Spalte an.)

	Tage	ich weiß nicht
Die wirksamste Maßnahme		
Die zweitwirksamste Maßnahme		
Die drittwirksamste Maßnahme		

e) Schätzen Sie bitte den Erfolg, den Sie bei der Beseitigung des Problemverhaltens mit diesen Maßnahmen erzielt haben.

	erste Maßnahme	zweite Maßnahme	dritte Maßnahme
kein Erfolg			
sehr geringer Erfolg			
geringer Erfolg			
mässiger Erfolg			
großer Erfolg			
sehr großer Erfolg			

f) Haben Sie diese Maßnahmen für die Beseitigung anderer Problemverhaltensweisen des-/derselben Schülers/Schülerin angewandt?

ja ☐ nein ☐

g) Haben Sie die o.g. (drei) wirksamsten Maßnahmen für die Beseitigung von Problemen bei anderen Schülern angewandt?

ja ☐ nein ☐

1. Wenn ja, wie oft?

	erste Maßnahme	zweite Maßnahme	dritte Maßnahme
sehr selten			
selten			
weder selten noch häufig			
häufig			
sehr häufig			

2. Mit welchem Erfolg?

	erste Maßnahme	zweite Maßnahme	dritte Maßnahme
kein Erfolg			
sehr geringer Erfolg			
geringer Erfolg			
mäßiger Erfolg			
guter Erfolg			
sehr guter Erfolg			

11. Wielange sind Sie in der Bundesrepublik Deutschland?

Jahre ☐ Monate ☐

12. Familienstand

1. verheiratet ☐
2. ledig ☐
3. Witwer ☐
4. getrennt lebend ☐

13. Kinderzahl ☐

14. Dienstjahre (ungefähr) ☐

15. Geschlecht ☐ männlich ☐ weiblich ☐

16. Wie alt sind Sie (ungefähr)? ☐

17. Haben Sie eine zusätzliche Fort- oder Ausbildung?

a) Abgeschlossene Ausbildung ☐

1. Metekpaideusis ☐

2. Universitätsabschlüsse in Erziehungswissenschaft oder Psychologie ☐

3. andere Universitätsabschlüsse ☐

b) Ich studiere (Hauptfach) .....

Semester ☐

V i e l e n D a n k !

Literaturverzeichnis

AMMER, C. u.a.
Veränderung von Schülerverhalten
München - Berlin - Wien 1976

ASCH, S.E.
Forming impressions of personality
in: Journal of abnormal social psychology, 41 1946

BACKMAN, P.F./SECORD, C.W.
Social psychology
New York 1964
Übersetzung: Sozialpsychologie
Frankfurt 1976

BALACHAMIS, P.
Der griechische Volksschullehrer: unter besonderer Berücksichtigung der Einflüsse der deutschen Pädagogik
unveröffentlichte Dissertation, München 1974

BANDURA, A.
Principles of behavior modification
New York 1969

BANDURA, A./WALTERS, R.H.
Social learning and personality development
New York 1963

BANDURA, A.
Behavior theory and the models of man
in: American psychologist, 29, 859-869 1974

BANDURA, A.
Social learning theory
New Jersey 1977

BARLOW, D./HERSEN, M.
Single-case experimental design: Strategies for studying behavior change
New York 1976

BARKEY, P. u.a.
Pädagogisch-psychologische Diagnostik am Beispiel von Lernschwierigkeiten
Bern 1976

BAYER, G.
Verhaltensdiagnose und Verhaltensbeobachtung
in: KRAIKER, Ch. (Hrsg.)
Handbuch der Verhaltenstherapie
München 1974

BECKER, S.
Außenseiter: Zur Soziologie des abweichenden Verhaltens
Frankfurt 1973

BECKMAN, L.
Auswirkungen von schulischen Leistungen auf die Kausalattribuierung von Lehrern und beobachtenden Personen
in: HOFER, M. (Hrsg.)
Pädagogische Psychologie, Bd. II 1973

BEGEMANN, E.
Die Erziehung der sozial-kulturell benachteiligten Schüler
Hannover 1970

BELSCHNER, W. u.a.
Verhaltenstherapie in Erziehung und Unterricht
Stuttgart 1973

BEM, B.J.
Self-perception theory
in: BERKOWITZ, L. (Hrsg.)
Advances in experimental social psychology
New York, 15 1962

BERNSTEIN, B.
Studie zur sprachlichen Sozialisation
Düsseldorf 1972/73

BLAKE, R.R./LEFKOWITZ, M.M./MOUTON, J.S.
Status factors in peditrian violation of traffic signals
in: Journal of abnormal social psychology, 51 1955

BOOS-NÜNNING, U./HOHMANN, M.
Probleme des Unterrichts in der Grund- und Hauptschule aus der Sicht der Lehrer in Vorbereitungs- und Regelklassen
in: HOHMANN, M. (Hrsg.)
Unterricht mit ausländischen Kindern
Düsseldorf 1976

BROPHY, J.E./GOOD, T.L.
Die Lehrer-Schüler-Interaktion
München 1976

BRUNNER, J.S./POSTMAN, L.
Emotional selectivity in perception and reaction
in: Journal of personality, 16, 9-77 1947

BRUNNER, J.S.
Personality dynamics and the process of perceiving
in: BLAKE, R./RAMSEY, G. (Eds.)
Perception - an approach to personality
New York 1951

BRUSTEN, M./HURRELMANN, K.
Abweichendes Verhalten in der Schule. Eine Untersuchung zu Prozessen der Stigmatisierung
München 1974

CLAUSS, G./EBNER, H.
Grundlagen der Statistik
Frankfurt/Main 1972

COHEN, R.
Systematische Tendenzen bei Persönlichkeitsbeurteilungen
Bern - Stuttgart 1969

DAMANAKIS, M.
Sozialisationsprobleme der griechischen Gastarbeiterkinder in den Grund- und Hauptschulen des Bundeslandes NRW
Henn 1978

DEIBERT, A./HARMON, A.
New tools for changing behavior 7 print-rev.
Champaign/Ill., Research Print 1974

DIEHL, I.
Varianzanalyse
Frankfurt/Main 1977

DIEHL, I./KOHR, H.
Durchführungsanleitung für statistische Tests
Weinheim 1977

DOERING, K.W.
Lehrerverhalten und Lehrerberuf
Weinheim 1970

DREITZEL, H.
Die gesellschaftlichen Leiden und das Leiden an der Gesellschaft
Stuttgart 1972

DREVER, J./FRÖHLICH, W.
dtv-Wörterbuch zur Psychologie
München 1974[7]

DÜRRSCHMIDT, P.
Modifikation problematischen Schülerverhaltens durch ein verhaltenstheoretisches Lehrertraining - Eine Fallstudie unter besonderer Berücksichtigung der Probleme der Veränderungsmessung in der Einzelfallforschung
unveröffentl. Diplomarbeit, Düsseldorf 1977

DRUYEN, C.
Änderung auffälligen Schülerverhaltens durch systematisches Lehrertraining
unveröffentl. Staatsexamensarbeit, Düsseldorf 1978

EIGLER, ./KRUMM, V.
Zur Problematik der Hausaufgaben
Weinheim 1972

EISERT, H.G./BARKEY, P.
Verhaltensmodifikation in der Schule
in: ROST, D.H./GRUNOW, P./OECHSLE, D. (Hrsg.)
Pädagogische Verhaltensmodifikation
Weinheim 1975

FABER-DÜRRSCHMIDT, G.
Änderung problematischen Schülerverhaltens durch Modifikation des Lehrerverhaltens: eine Falldarstellung
unveröffentl. Staatsexamensarbeit, Düsseldorf 1977

FEND, H.
Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation
Weinheim 1974

FIEDLER, P.
Gesprächsführung bei verhaltenstherapeutischen Explorationen
in: SCHULTE, D. (Hrsg.)
Diagnostik in der Verhaltenstherapie
München 1974

FRÖHLICH, W./BECKER, I.
Forschungsstatistik
Bonn 1971[5]

GEHRIG, H./GEPPERT, M.
Lehrerverhalten in Konfliktsituationen
Basel 1975

GUSKIN, A.E./GUSKIN, S.L.
Sozialpsychologie in Schule und Unterricht
Ulm 1973

HARTIG, M.
Selbstkontrolle. Lerntheoretische und verhaltenstheoretische Ansätze
München 1973

HECKHAUSEN, H.
Lehrer-Schüler-Interaktion
in: WEINERT, F.E. u.a. (Hrsg.)
Funk-Kolleg: Pädagogische Psychologie, Bd. I
Frankfurt/Main 1974

HEIDER, F.
Die Psychologie der Beziehungen zwischen Personen
(Org.: The psychology of interpersonal relations New York 1958)
Weinheim 1977

HELLER,K./NICKEL, H. (Hrsg.)
Psychologie in der Erziehungswissenschaft
Bd. I und II
Stuttgart 1976

HÖHN, E.
Der schlechte Schüler
München 1967

HOFER, M.
Die Schülerpersönlichkeit im Urteil des Lehrers
Weinheim 1969

HOFFMANN, M.
Beobachten und Protokollieren von Verhalten
in: BELSCHNER, W. u.a.
Verhaltenstherapie in Erziehung und Unterricht
Stuttgart 1974[2]

HOFSTÄTTER, P.
Sozialpsychologie
Berlin 1973[5]

HOHMANN, M. (Hrsg.)
Unterricht mit ausländischen Kindern
Düsseldorf 1976

HOLLAND, I.G./SKINNER, B.F.
Analyse des Verhaltens
München 1971

HOLM, K. (Hrsg.)
Die Befragung
München 1975

IRLE, M.
Lehrbuch der Sozialpsychologie
Göttingen 1975

JEHLE, P.
Trainingskurs: Verhaltentheorie
Bd. I und II. Grundlagen und Anwendung im Unterricht
Düsseldorf 1978

JONSON/BANY
Steuerung von Lerngruppen
Weinheim 1975

KANFER, F.H./MARSTON, A.R.
Human reinforcement: vicarious and direct
in: Journal of experimental psychology, 65 1963

KANFER, F.H./PHILLIPS, T.S.
Lerntheoretische Grundlagen der Verhaltenstherapie
München 1975

KANFER, F.H./SASLOW, G.
Verhaltenstheoretische Diagnostik
in: SCHULTE, D. (Hrsg.)
Diagnostik in der Verhaltenstherapie
München 1974

KELLY, H.H.
Attribution in social interaction
in: JONES, G.E.
Attribution: Perceiving the causes of behavior
Morristown 1971

KELLY, H.H.
The processes of causal attribution
in: American psychologist, 28 1973

KLAUER, K.J.
Revision des Erziehungsbegriffs
Düsseldorf 1973

KLEBER, E.
Beurteilung und Beurteilungsprobleme
Weinheim 1976

KLUGE, K.J.
Sie prügeln sich und leisten wenig
Rheinstetten 1975

KOBLITZ-TANK, A.
Modifikation problematischen Schülerverhaltens durch systematisches Lehrerverhaltenstraining. Eine Fallstudie
unveröffentl. Staatsexamensarbeit, Düsseldorf 1977

KOCH, H.
Gastarbeiterkinder in deutschen Schulen
Königswinter 1970

KÖNIG, R. (Hrsg.)
Handbuch der empirischen Sozialforschung
Bd. 2: Grundlegende Methoden und Techniken
Stuttgart 1973[3]

KRUMM, V.
Verhaltensmodifikation in der Pädagogenaus- und -fortbildung
in: PERLWITZ, E. (Hrsg.)
Verhaltensformung in der Schule
Braunschweig 1978

KRUMM, V./JEHLE, P./KOBLITZ, J.
Ausbildung von Studenten und Lehrern in Pädagogischer Verhaltensmodifikation durch kooperatives Training
in: KRUMM, V. (Hrsg.)
Zur Handlungsrelevanz der Verhaltensmodifikation
München 1979

KUHLEN, V.
Verhaltenstherapie im Kindesalter
München 1973[2]

LANGE-GARRITSEN, H.
Strukturkonflikte des Lehrerberufs
Düsseldorf 1972

LANDSHEERE, C.
Einführung in die pädagogische Forschung
Weinheim 1969

LAUCKEN, U.
Naive Verhaltenstheorie
Stuttgart 1974

LEITENBERGER, H.
Einzelfallmethodologie in der Psychotherapieforschung
in: PETERMANN/SCHMOOK (Hrsg.)
Grundlagentexte der klinischen Psychologie
Bd. I, Berlin 1977

LIENERT, G.A.
Testaufbau und Testanalyse
Weinheim 1969[3]

LIENERT, G.A.
Verteilungsfreie Methoden in der Biostatistik
Bd. I, Meisenheim am Glan 1973[2]

LUCHERT, H.H.
Die Schule für Verhaltensgestörte
in: Zeitschrift für Heilpädagogik, 24 1974

MacFARLANE, J.W. et al.
A developmental study of the behavior problems of normal children betwenn twenty-one months and fourteen years
Berkeley: University of California Press 1954

MacMILLAN, D.L.
Verhaltensmodifikation. Eine Einführung für Lehrer und Erzieher
München 1975

MAHONEY, M.
Kognitive Verhaltenstherapie. Neue Entwicklungen und Integrationsschritte
München 1977

MANZ, M.
Das Stereotyp. Zur Operationalisierung eines sozialwissenschaftlichen Begriffs
Masenheim 1968

MASENDORF, F. u.a.
Clusteranalyse ermittelter Beurteilertendenzen bei der Einschätzung der Schülerpersönlichkeit durch den Lehrer
in: Zeitschrift für Entwicklung und Pädagogische Psychologie, 6 1974

MEYER, W.U.
Attributionstheorie
in: FREY, D. (Hrsg.)
Theorie der Sozialpsychologie
Bern (Manuskript)

MEYER, W.U./BUTZMAN, A.
Ursachenerklärung von Rechennoten
in: Lehrerattribuierung - Zeitschrift für Entwicklungspsychologie, 7 1975

MAYNTZ, R./HOLM, K./HÜBNER, P.
Einführung in die Methoden der empirischen Soziologie
Bern 1972[3]

MARLATT, G.A./PERRY, M.A.
Methoden des Modellernens
in: KANFER, F./GOLDSTEIN, A.
Möglichkeiten der Verhaltensänderung
München 1977

MEES, U./SELG, H.
Verhaltensbeobachtung und Verhaltensmodifikation
Stuttgart 1977

MEVES, C.
Verhaltensstörungen bei Kindern
München 1971

MILLER, N.E./DOLLARD, J.
Social learning and imitation
New Haven: Yale University Press, XIV 1967

MÜLLER, H.
Ausländerkinder in deutschen Schulen
Stuttgart 1974

MÜLLER, E.F./THOMAS, A.
Einführung in die Sozialpsychologie
Göttingen 1974

NEWCOMB, W.T.
An experimental design to tests the validity of ratings technique
in: Journal of educational psychology, 22 1931

NICKEL, H.
Beiträge zur Psychologie des Lehrerverhaltens
München 1974

NICKEL, H./LANGHORST, E. (Hrsg.)
Brennpunkte der Pädagogischen Psychologie
Bern 1973

OERTER, R.
Moderne Entwicklungspsychologie
Donauwörth 1973[12]

O'LEARY, K.D./O'LEARY, S.G.
Classroom management: The successful use of behavior modification
New York, Braunschweig 1972

OPP, K.D.
Abweichendes Verhalten und Gesellschaftsstruktur
Darmstadt 1974

OPP, K.D.
Verhaltenstheoretische Soziologie
Reinbek 1972

OTTO, K.
Disziplin bei Mädchen und Jungen
Berlin 1970

PAPADOPOULOS, D.
Griechische Kinder und Jugendliche - Bildungsvoraussetzungen und Kulturkonflikte zwischen Heimatland und BRD
in: MÜLLER, H.
Ausländerkinder in deutschen Schulen
Stuttgart 1974

PAWLOW, I.P.
Conditioned reflexes
Oxford: University Press 1927

PHILLIPPS, L.
Problems behavior in the elementary school
in: Child development, 2, 39 1968

PIONTKOWSKI, U.
Psychologie der Interaktion
München 1976

PIONTKOWSKI, U.
Anwendungsbereiche der Sozialpsychologie
in: BORKOWITZ, L. (Hrsg.)
Grundriß der Sozialpsychologie
München 1976

PINKERT, E.
Schulversagen und Verhaltensstörungen in der Leistungsgesellschaft
Neuwied 1972

REINECKER, H.
Selbstkontrolle: Verhaltenstheoretische und kognitive Grundlagen, Techniken und Therapiemethoden
Salzburg 1978

ROLLET, B. (Hrsg)
Einführung in die hierarchische Clusteranalyse
Stuttgart 1976

ROSENTHAL, R./JACOBSEN, L.
Pygmalion im Unterricht
Weinheim 1971

SADER, M.
Möglichkeiten und Grenzen psychologischer Testverfahren
Stuttgart 1961

SAVVIDIS, G.
Zum Problem der Gastarbeiterkinder in der BRD
unveröffentl. Dissertation, München 1974

SCHAEFER, A.
Eine Untersuchung zur Konstanz und Differenzierung des Stereotyps "schlechter Schüler"
in: Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie, 22 1975

SCHELL, H.
Angst und Schulleistung
Göttingen 1972

SCHLEE, J.
Verhaltensauffälligkeiten der Schüler sind in pädagogischen Handlungen des Lehrers begründet
in: WINSEL, W./PALLASCH (Hrsg.)
Psychologie für Erzieher III
Bochum 1975

SCHMIDT, W.
Anlage und statistische Auswertung von Untersuchungen
Hannover 1961

SCHOTT, F.
Verhaltensmodifikation durch Unterricht, Erziehung und Therapie
in: BELSCHNER, W. u.a.
Verhaltenstherapie in Erziehung und Unterricht
Stuttgart 1974[2]

SCHULTE, D. (Hrsg.)
Diagnostik in der Verhaltenstherapie
München 1974

SCHULZE, Ch.
Lernprinzipien
in: BELSCHNER, W. u.a.
Verhaltenstherapie in Erziehung und Unterricht
Stuttgart 1974[2]

SCHWARZER, R./SCHWARZER, C.
Praxis der Schülerbeurteilung
München 1977

SCOTT, W.A.
Attitude measurement
in: LINDZEY, G./ARONSON, E. (Hrsg.)
The handbook of social psychology
Vol. 2, Reading: Addison-Wesley 1968

SHEPHERD, M. u.a.
Auffälliges Verhalten bei Kindern
Göttingen 1973

SIGRELL, B.
Problemkinder in der Schule
Weinheim - Basel 1975[4]

SPÄTH, H.
Clusteranalyse - Algorithmen
Oldenburg 1975

SPÄTH, H. (Hrsg.)
Fallstudie Cluster-Analyse
Oldenburg 1977

SKINNER, B.F.
Wissenschaft und menschliches Verhalten
München 1973

STAAT, A.W.
Social behaviorism
Homenwood III 1975
in: BIONTOWSKI
Psychologie der Interaktion
München 1976

STEUBER, H.
Häufigkeiten von Verhaltensstörungen im Grundschulalter
in: Praxis - Kinderpsychologie, -psychiatrie 1973

TAGIURI, R.
Person perception
in: SILLS, D.L. (Ed.)
International encyclopedia of the social sciences, 11
New York 1968

TAUSCH, R./TAUSCH, A.M.
Erziehungspsychologie
Göttingen 1971^{6}

TAUSCH, R.
Gesprächspsychotherapie
Göttingen 1973^{5}

THALMANN, H.Ch.
Verhaltensstörungen bei Kindern im Grundschulalter
Stuttgart 1971

TENT, L. (Hrsg.)
Quelle des Lehrerurteils
Weinheim 1976

THARP, R.G./WETZEL, R.G.
Verhaltensänderungen im gegebenen Sozialfeld
München 1975

TIEDEMANN, I.
Leistungsversagen in der Schule
München 1977

TILL, E.
Verhaltensgestörte Schüler
in: Hamburger Lehrerzeitung, 27 1974

THORNDIKE, E.L.
A constant error in psychological ratings
in: Journal of applied psychology, 4 1920

TORNOW, H.
Verhaltensauffällige Schüler aus der Sicht des Lehrers
Weinheim 1978

TRIANDIS, H.C.
Attitude and attitude change
New York: Wiley 1971

ULICH, D./MERTENS, W.
Urteile über Schüler
Weinheim 1974[2]

VINK/WENNEKES
Vorschulische Erziehung
in: HOHMANN, M. (Hrsg.)
Unterricht mit ausländischen Kindern
Düsseldorf 1976

VRONTAKIS, G.
Ausländische Schüler in unseren Schulen
in: Hamburger Lehrerzeitung 1969

WAGNER, O.
Ist unsere Volksschule in Ordnung?
Hamburg 1959

WALTERS, R.H./BROWN, M.
Studies of reinforcement and aggression. Transfer of responses of an interpersonal situation
in: Child development, 34 1963

WALTERS, R.H./MARSHALL, W.E./SHOOTER, I.R.
Anxiety, isolation and suceptibility to social influence
in: Journal of personality, 28 1960

WAR, P.B./KNAPPER, C.
The perception of people and events
London 1968
Übersetzung in: GRAUMANN, C.F. (Hrsg.)
Sozialpsychologie
Bd. VII/1, Göttingen 1969

WATSON, D./THARP, R.
Einübung in Selbstkontrolle. Grundlagen und Methdoden der Verhaltensänderung
München 1975

WEBER, E.
Erziehungsstile
Donauwörth 1973[4]

WEINER, B.
Die Wirkung von Erfolg und Mißerfolg auf die Leistung
Stuttgart - Bern 1975

WERNER, M./WILSING, E.
Problemverhaltensweisen von Schülern aus der Sicht ihrer Lehrer
unveröffentl. Diplomarbeit, Düsseldorf 1977/78

WOLFF, S.
Behavioural characteristics of primary school children referred to a psychiatric department
in: British Journal of Psychiatry, 113 1967

ZIV, A.
Children's behavior problems a vieved by teachers, psychologists and children
in: Child development, 41 1970

Nachtrag:

GUILFORD, J.P.
Psychometric methods
New York 1954^3

Lebenslauf

Ich wurde am 12. September 1941 in Vassilika Euboia, Griechenland geboren.

Nach dem Besuch der Volksschule in Vassilika (von 1949-1954) und des Gymnasiums in Atalanti (von 1954-1961) habe ich meine Militärzeit (von Januar 1962 - Juni 1963) abgeleistet.

Im September 1963 bestand ich die Aufnahmeprüfung an der Pädagogischen Hochschule Maraslios in Athen. Von 1963 bis 1965 studierte ich an dieser Hochschule, und im Sommer 1965 nach erfolgreicher Staatsexamensprüfung wurde ich Volksschullehrer. Im September 1965 begann ich an der Hochschule "Pandios" in Athen Politikwissenschaft zu studieren, wo ich vier Semester Studium verbrachte.

Meine Einstellung als Volksschullehrer in den öffentlichen Dienst erfolgte im Oktober 1966, und nach zwei Jahren wurde ich Beamter Griechenlands.

Im Oktober 1970 bis 1976 wurde ich vom Kultusministerium Griechenlands in die Bundesrepublik Deutschland abgeordnet, um Kinder von griechischen Arbeitnehmern in Krefeld zu unterrichten.

Im Sommersemester 1972 begann ich an der Pädagogischen Hochschule Rheinland mit dem Studium der Erziehungswissenschaft. Mit dem Sommersemester 1973 wechselte ich an die Universität Düsseldorf und studierte dort Erziehungswissenschaft und Psychologie. Im Sommersemester 1974 legte ich erfolgreich die Diplom-Vorprüfung in Erziehungswissenschaft ab.

Im Sommersemster 1976 beendete ich mein Studium mit der Magister-Prüfung in Erziehungswissenschaft. Nach erfolgreicher Bewerbung wurde ich vom Kultusministerium für drei Jahre für die Fortsetzung des Studiums der Erziehungswissenschaft, Psychologie und Soziologie an der Universität Düsseldorf von meinem Dienst freigestellt.